

Полтавський національний педагогічний університет  
імені В. Г. Короленка  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

# ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ

**Науковий журнал**

*Заснований у травні 2011 року*

*Виходить два рази на рік*

**№ 2 (20)  
2021**

Полтава – Київ  
2021

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University  
G. S. Kostiuk Institute of Psychology at National Academy  
of Educational Sciences of Ukraine

# PSYCHOLOGY AND PERSONALITY

Scholarly Journal

*Founded in May 2011*

*Biannual*

**№ 2 (20)  
2021**

Poltava – Kyiv  
2021

ISSN 2226-4078 (Print)  
ISSN 2410-3527 (Online)  
УДК 159.9 + 37.015.311 (051)  
<http://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2>

#### **Засновники**

Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка  
Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України

*Затверджено вченою радою Полтавського національного педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка, протокол № 1 від 30.08.2021 р.*

#### **Головний редактор**

**Бочелюк В. Й.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Національного університету «Запорізька політехніка».

#### **Заступники головного редактора**

**Седих К. В.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Тітов І. Г.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

#### **Відповідальний секретар**

**Лавріненко В. А.** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

#### **Редакційна колегія**

**Aqeel M.** – Lecturer, Department of Psychology, Foundation University, Rawalpindi Campus, Pakistan.

**Giacomuzzi S.** – Dr., Professor, Free University of Bolzano, Italy.

**Stelcer B.** – Dr., Ass. Professor, Karol Marcinkowski University of Medical Sciences, Poland.

**Дзюба Т.М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Власова О. І.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології розвитку, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

**Коваленко О. Г.** – доктор психологічних наук, професор, головний науковий відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені І. А. Язюна НАПН України.

**Кочарян О. С.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психологічного консультування і психотерапії Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна.

**Кржж І. В.** – доктор психологічних наук, професор кафедри прикладної психології, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

**Кузікова С. Б.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Кузнецов М. А.** – доктор психологічних наук, професор кафедри практичної психології, Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди.

**Моргун В. Ф.** – кандидат психологічних наук, професор кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

**Полянничко О. М.** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спорту та фітнесу Київського університету імені Бориса Грінченка.

**Співак Л. М.** – доктор психологічних наук, професор кафедри теоретичної та консультативної психології, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова.

**Хомуленко Т. Б.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.

**Шандрук С. К.** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології та соціальної роботи, Тернопільського національного економічного університету.

**Швалб Ю. М.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії екологічної психології, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України.

**Шестопалова Л. Ф.** – доктор психологічних наук, професор, завідувач відділом медичної психології, Інститут неврології, психіатрії та наркології НАМН України.

Свідчення про державну реєстрацію: КВ №23463-13303ПР від 2.07.2018 р.

*Журнал внесено до Переліку наукових фахових видань України з психології, категорія «Б»  
(Наказ Міністерства освіти і науки України №409 від 17.03.2020 р.)*

*Журнал внесено / проіндексовано в таких наукометричних базах: Google Scholar, Index Copernicus, Ulrichsweb Global Serials Directory, Research Bible, Open Academic Journals Index (OAJI), OpenAIRE.*

### **Founders**

Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University  
G. S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Educational Sciences of Ukraine  
*Approved by scientific advice board of Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University  
protocol № 1 from August 30, 2021*

### **Editor-in-Chief**

**V. Bocheliuk** – Dr., Professor, Zaporizhzhia Polytechnic National University.

### **Editors-in-Chief Deputies**

**K. Sedykh** – Dr., Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

**I. Titov** – PhD, Assoc. Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

### **Executive Secretary**

**V. Lavrinenko** – PhD, Senior Lecturer, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

### **Editorial College**

**Aqeel M.** – Lecturer, Department of Psychology, Foundation University, Pakistan.

**Dziuba T.** – PhD, Assoc. Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

**Giacomuzzi S.** – Dr., Professor, Free University of Bolzano, Italy.

**Khomulenko T.** – Dr., Professor, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University.

**Kovalenko O.** – Dr., Professor, I.A. Zyzun Institute of Pedagogical Education and Adults Education at National Academy of Educational Sciences of Ukraine

**Kocharian O.** – Dr., Professor, Kharkiv V. N. Karazin National University.

**Kryzh I.** – Dr., Professor, Kharkiv V. N. Karazin National University.

**Kuzikova S.** – Dr., Professor, Sumy A. S. Makarenko State Pedagogical University.

**Kuznetsov M.** – Dr., Professor, Kharkiv G. S. Skovoroda National Pedagogical University.

**Morgun V.** – PhD, Professor, Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University.

**Polianychko O.** – PhD, Assoc. Professor, Kyiv B. Grinchenko University.

**Spivak L.** – Dr., Professor, M. P. Dragomanov National Pedagogical University.

**Shwalb J.** – Dr., Professor, G. S. Kostyuk Institute of Psychology at National Academy of Educational Sciences of Ukraine.

**Shandruk S.** – Dr., Professor, Ternopil National Economic University

**Shestopalova L.** – Dr., Professor, Institute of Neurology, Psychiatry and Narcology at National Academy of Medical Sciences of Ukraine.

**Stelcer B.** – Dr., Assoc. Professor, Karol Marcinkowski University of Medical Sciences, Poland.

**Vlasova O.** – Dr., Professor, Kyiv Taras Shevchenko National University.

Certificate of state registration: KB №23463-13303PIP from 2.07.2018.

*Journal is included to the List of Professional Editions of Ukraine in the field of «Psychology»,  
category “B” (Resolution of Ministry of Education and Science of Ukraine №409 from March 17, 2020)*

*Journal is registered/indexed in Google Scholar, Index Copernicus, Ulrichsweb Global Serials  
Directory, Research Bible, Open Academic Journals Index (OAJI), OpenAIRE*

# ЗМІСТ

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

*Фурман А. В., Фурман О. Є.*

МЕТОДОЛОГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК СФЕРИ  
МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ..... 9

## ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

*Березіна К. П., Котенко С. А., Малишева А. А.*

ПСИХОСОЦІАЛЬНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІТЕЙ  
ПЕРЕДПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В СІМ'ЯХ  
З РІЗНИМ ВІДНОШЕННЯМ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ..... 46

*Беседа П. С.*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ  
ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА.... 58

*Гончарова Н. О.*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ  
ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСОБИСТОСТІ..... 71

*Гутиря М. О., Кононова М. М.*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ  
СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПЕРЕЖИВАЮТЬ КРИЗУ  
ФАХОВОЇ ГОТОВНОСТІ..... 82

*Католик Г. В.*

ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ Я  
В ЧАСОПРОСТОРОВОМУ ВИМІРІ У ЧАС ПАНДЕМІЇ..... 93

*Мирошник О. Г.*

КОНФЛІКТИ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ  
З РІЗНОЮ КОМПОЗИЦІЄЮ ЗА ОЗНАКАМИ СТАТІ..... 117

*Перетяцько Л. Г., Тесленко М. М.*

ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ДЕСТРУКЦІЙ  
ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ  
У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ..... 129

*Широка А. О., Брух І. І.*

ЕМОЦІЙНА ЗАЛЕЖНІСТЬ У РОМАНТИЧНИХ СТОСУНКАХ:  
РОЛЬ НЕСПРИЯТЛИВОГО ДИТЯЧОГО ДОСВІДУ  
ТА РАННІХ ДИСФУНКЦІЙНИХ СХЕМ..... 143

**Юдіна Н. О.**

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОТИВІВ СПІЛКУВАННЯ  
ДОШКІЛЬНИКІВ З РІЗНИМ СТУПЕНЕМ ЕМОЦІЙНОГО  
ЗАХОПЛЕННЯ СПІЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ..... 159

**Яновська Т. А.**

ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ТА УЯВА В СТРУКТУРІ  
КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ..... 170

### **АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ**

**Муліка К. М.**

КОНФЛІКТИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ:  
ВІД БОРОТЬБИ З БУЛІНГОМ  
ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОТИРІЧ РОЗВИТКУ ..... 181

**Павлик Н. В.**

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ  
СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ  
НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ..... 200

**Рибалка В. В.**

ПСИХОГЕНЕТИЧНІ ТА ПСИХОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ  
ПЕРЕХОДУ ОСОБИСТОСТІ ВІД ОБДАРОВАНОСТІ ЧЕРЕЗ  
СИСТЕМАТИЧНУ ПРАЦЮ ТА ПРОФЕСІЙНУ  
МАЙСТЕРНІСТЬ ДО ТАЛАНТУ І ГЕНІАЛЬНОСТІ ..... 228

### **КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ**

**Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В.**

ГЕНЕТИКА ФОБІЧНИХ РОЗЛАДІВ ..... 245

# CONTENTS

## THEORETICAL AND METHODOLOGICAL PROBLEMS OF PERSONALITY PSYCHOLOGY

*Furman A., Furman O.*

METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF PSYCHOLOGY AS A SPHERE OF THINKING ACTIVITY .....	9
---	---

## EMPIRICAL AND APPLIED RESEARCHES

*Berezina K., Kotenko S., Malysheva A.*

PSYCHOSOCIAL FUNCTIONING OF PRE-ADOLESCENT CHILDREN IN FAMILIES WITH DIFFERENT ATTITUDES TOWARDS SCHOOLING .....	46
--	----

*Beseda P.*

PSYCHOLOGICAL ACCOMPANIMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ECOPSYCHOLOGICAL CULTURE DEVELOPMENT .....	58
---	----

*Goncharova N.*

THE PECULIARITIES OF CONDUCTING OF PSYCHOPHYSIOLOGICAL EXPERTISE OF PERSONALITY .....	71
---	----

*Gutyria M., Kononova M.*

THE PECULIARITIES OF PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS WHO EXPERIENCING THE CRISIS OF PROFESSIONAL READINESS .....	82
---	----

*Katolyk H.*

SOME PECULIARITIES OF SELF-CONCEPT FORMATION IN TEMPORAL-SPATIAL DIMENSION DURING THE PANDEMIC .....	93
---	----

*Myroshnyk O.*

CONFLICTS IN STUDENT GROUPS WITH DIFFERENT COMPOSITION BY SEX.....	117
---	-----

*Peretiatko L., Teslenko M.*

THE PROBLEM OF DETERMINATION OF DESTRUCTIONS OF EMOTIONAL STATES IN PRIMARY SCHOOL AGE .....	129
---	-----

***Shyroka A., Brukh I.***

EMOTIONAL DEPENDENCE IN ROMANTIC RELATIONSHIPS:  
THE ROLE OF ADVERSE CHILDREN'S EXPERIENCE  
AND EARLY DYSFUNCTION SCHEMES ..... 143

***Yudina N.***

COMPARATIVE ANALYSIS OF COMMUNICATION MOTIVES OF  
PRESCHOOLERS' WITH VARIOUS DEGREES OF EMOTIONAL  
ADMIRATION OF JOINT ACTIVITY ..... 159

***Yanovska T.***

CREATIVE THINKING AND IMAGINATION  
IN THE STRUCTURE OF JUNIOR  
SCHOOLCHILDREN CREATIVITY..... 170

### **ACME CULTURE OF PERSONALITY**

***Mulika K.***

CONFLICTS IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL:  
FROM THE FIGHT AGAINST BULLYING  
TO RESOLVING DEVELOPMENT CONTRADICTIONS ..... 181

***Pavlyk N.***

PSYCHOLOGICAL READYNES OF THE PERSONALITY  
OF THE MODERN TEACHER TO CREATIVE  
PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS  
OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL ..... 200

***Rybalka V.***

PSYCHOGENETIC AND PSYCHOPEDAGOGICAL  
FUNDAMENTALS THE TRANSITION  
OF PERSONALITY FROM GIFTED  
THROUGH SYSTEMATIC WORK  
AND PROFESSIONAL SKILLS  
TO TALENT AND GENIUS ..... 228

### **CLINICAL AND BIOLOGICAL ASPECTS OF PERSONALITY DISORDERS**

***Pomohaibo V., Berezan O., Petrushov A.***

GENETICS OF PHOBIC DISORDERS ..... 245



# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9.01 : 167/168

© А. В. Фурман, О. Є. Фурман, 2021

orcid.org/0000-0003-1550-6955

orcid.org/0000-0002-7082-9717

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239951>

**ФУРМАН Анатолій Васильович**

*доктор психологічних наук, професор кафедри психології  
та соціальної роботи Західноукраїнського національного університету*

**ФУРМАН Оксана Євстахіївна**

*доктор психологічних наук, професор*

## МЕТОДОЛОГІЧНА ОРГАНІЗАЦІЯ ПСИХОЛОГІЇ ЯК СФЕРИ МИСЛЕДІЯЛЬНОСТІ

*Методологічне дослідження присвячене обґрунтуванню альтернативного погляду на психологію як на універсум людської життєдіяльності і відтак як на особливий світогляд і на здатність бачити все у фокусі людини. Ця альтернативність відітворюється від відомої ідеї Г. П. Щедровицького, висловленої у 1980 році, розглядати психологію не як науку, що має свій предмет і метод, а як «увесь світ, сприйнятий із певної точки зору». При цьому аргументується, що таке розлоге розуміння психології як сфери мислєдіяльності, по-перше, не заперечує наукового (об'єкт-предметного) методу до її полідисциплінарної розробки, хоча й указує на його редуційні фільтри та пояснювальні обмеження, по-друге, виявляє універсальний спосіб розширення компетентнісного горизонту впливу психології на особисте і суспільне життя та культурний розвиток громадян і всього людства. Комплексним інструментом вирішення останнього надзавдання став авторський циклічно-вчинковий підхід, що дав змогу змістовно деталізувати канонічну оргсхему розгортання вчинку В. А. Ромєнця у вигляді чотирьох тематизованих дослідницьких стратегем персонального мислєвчинення. Зокрема, на етапі ситуації сфера психології висвітлюється як взаємопроникнення різних раціогуманістичних знань і психологічної роботи будь-яких змісту та спрямування, самобутнього світогляду й антропоцентричного мислєдіяння і в підсумку всюдисущої форми конструювання соціального довкілля і способу життєздійснення людини, що пояснюється такими інноваційними епістемними продуктами, як схема мислєдіяльності, шестирівнева модель*

*професійного методологування, парадигмально-дослідницька карта та ін. На етапі мотивації ця сфера має позбутися існуючої самоплинності й отримати чітку методологічну організацію, яка б згармонізувала психологічні дослідження, проєктні і методичні розробки, техніки і практики у єдиний когнітивний організм розвитку всієї психодуховно зорієнтованої мислєдїяльностї, котра, зі свого боку, стимулювала б соціокультурне утвердження таких основних складових сферного психологування, як робота, мислєкомунїкація, рефлексивна діяльнїсть, мислення, мислєвчинення. Етап учинкової дїї – це вїдповїдальний для кожного і для всїх перїод закрїплення в їндивїдуальній і масовїй свїдомостї розумїння психологїї як уже сформованої й розвиненої сфери мислєдїяльностї, що долає вузькї рамки суто природничо-наукового розгляду психодуховної дїйсностї й первинно цікавиться їнтенцїями, цїлями і цїнностями здїйснення психологїчної роботи у чотирьох вимїрах (розвитку психологїчного знання, чистого мислення, мислєдїяльностї і використання психологїчного їнструментарїю) та у п'яти базових видах (теоретичної, науково-проєктної, прикладної, емпїричної, психокультурної). Змїстом пїслядїяльного етапу має стати безперервна і майже тотальна рефлексїя їндивїдуального, колективного і суспїльного мислєвчинкового творення багатовидового свїту психологїчного практикування й вїдтак добування нових знань і компетентностей та збаачення досвїду психологїчної роботи всїх, хто вїдносить себе до цїєї сфери. Насамкїнець, головню задля прикладного унаочнення обстоюваних їдей, концептїв і методологем, здїйснена детальна характеристика ситуациїної, мотивацїїної, дїяльної і пїслядїяльної складових освїтнього узмїстовлення новоствореної авторської програми їз дисциплїни «Психологїя як сфера мислєдїяльностї», що кїлька рокїв успїшно реалїзується при пїдготовцї докторїв фїлософїї їз психологїї.*

**Ключовї слова:** психологїя як наука, психодуховне, сфера психологїї, мислєдїяльнїсть, циклїчно-вчинковий пїдхїд, дослідницька стратегема, психологїчна робота, методологування, мислєвчинення, мислєкомунїкація, психологїчне мислення, рефлексїя, психософїя, психологїчна культура, Г. П. Щєдровицький, В. А. Роменець.

**Постановка методологїчної проблеми.** Психологїю традицїйно вважають: 1) або наукою про сукупнїсть психїчних явищ (головню процесїв, станїв, властивостей, тенденцїй, а також сприймання, мотивування, мислення, почування, волевиявлення та їн.) і поведїнку людини, вищих тварин, яка пояснюється спрїчиненням цих явищ, 2) або науковою дисциплїною, що вивчає закономірностї, механїзми і факти виникнення, розвитку та функцїонування психїки і психїчної

діяльності особи, груп людей, окремих соціумів (остання позначається терміном «соціетальна психіка»).

Однак такий усталений погляд на психологію хибує кількома *редукційними* *недоліками*:

по-перше, відображає природність психічного, тобто фіксує феноменальні оприявлення тваринної і людської психіки, проте не охоплює духовного у його сутнісній позаприродності, трансцендентності, ноуменальності, ірраціональності; звідси загальновідомий вирок психології ХХ століття: вона, будучи первинно вченням про душу, «стала наукою без душі»;

по-друге, на відміну від точних наук (математики, фізики, хімії та ін.), «які мають справу з банальними предметами думки» (Балл, 2017, с. 87–88), психологія виокремлює надскладний предмет розмірковувань – *життя*, взяте у процесі розвитку як вмістилище всеможливих психічних явищ і душевних станів (В. А. Роменець, П. А. М'ясоїд); тому не тільки «дві стихії – свідомі і несвідомі – стикаються між собою, вносять сум'яття одна в одну, і людина помічає своє перебування у світі» (Роменець, Маноха, 2017, с. 112), а й два світи актуальної буттєвості – психічний і духовний, – взаємно пронизуючи один одного, уможлиблюють плинну екзистенцію її різномодусного (суб'єктного, особистісного, індивідуального, універсального) уприсутнення в соціальному повсякденні і цього зовнішнього світу у внутрішньому засвіті особи;

по-третє, своєрідним незвіданим пограниччям, що поєднує непоєднане в науково-раціональному витлумаченні, тобто охоплює в онтичній єдності психічне і духовне, є *свідомість* як та «сфера забутого буття», що ніколи до кінця непізнана (І. Кант), адже її сутнісний горизонт функціонування належить позаприродному, квазіпредметному, метафізичному (М. К. Мамардашвілі, О. М. П'ятигорський, М. Ю. Савельєва, А. В. Фурман), що вимагає, з одного боку, рефлексивно опрацювати метатеоретичну мозаїку життя свідомості, з іншого – обґрунтувати внутрішні умови вакуальнення свідомої здатності людини як самобутнього досвіду і його постійне розпросторення назовні, за межі реальності, себто перебування у стані безупинного цілісного трансцендування (див. Фурман А., 2018а; 2018б; 2017в);

по-четверте, за три з лишком століть наукового періоду розвитку психології тупиковим виявився сам шлях чіткого (власне об'єктивного) визначення її предмета, що й сьогодні залишається актуальною проблемою; і це незважаючи на те, що на цьому шляху все звелося, починаючи із XVIII століття, до віднаходження все нових і нових предметів цієї науки; так, не вдаючись у деталі й не апелюючи до персоналій, історія психології містить десятки більш-менш аргументованих упредметнень: явища свідомості, безпосередній досвід суб'єкта, пристосованість походження психічних діяльностей, поведінка, несвідоме, процеси сприйняття, формування і переробки образів, вищі цінності та екзистенційні ресурси особи, пізнавальні здібності людини, психіка, психічна діяльність, внутрішній світ людини, модуси суб'єктивної реальності, індивідуальний світ *Я* людини, психічна реальність, психосфера і т. д. і т. ін.

Окреслене проблемне коло розвитку сучасної психологічної науки, що сьогодні нагадує відоме *колесо сансари*, коли людина проживає своє життя у стані невігластва, створюючи для себе багато в чому ілюзійний суб'єктивний світ, й увесь час блукає колом, може бути розірване тільки *методологічно*. Це спричинено тим, що проблема полягає не у формі, матеріалі чи змісті того, що пізнається, а в методі пізнання, способі мислення. Інакше кажучи, суть справи полягає не в косметичній підгонці наукового методу до розширеного витлумачення предметного поля психології, а у зміні самої *методологічної оптики* її розуміння, інтерпретації, творення, практичного використання. У зв'язку з цим максимально проблематизуємо ситуацію: *як не парадоксально, але, зважаючи на обмежені можливості отримання у природничо-науковий спосіб достовірного психологічного знання, у майбутньому малоперспективним є розвиток психології як науки, тоді як евристичним і вкрай продуктивним – як самобутньої сфери мислєдїяльності й, отже, її утвердження як особливого світобачення, атрибутивної квітальної практики і навіть способу та якості життя.*

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Альтернативна ідея відносно розуміння і призначення психології була розкрита в публічній лекції перед науковими співробітниками Інституту

загальної і педагогічної психології (м. Москва) Георгієм Щедровицьким (1929–1994) ще в 1980 році. Зокрема, тоді він переконавав, що треба розглядати психологію не як науку, котра має свій предмет і метод, а як «увесь світ, сприйнятий із певного погляду», й відтак «не лише як сукупність окремих наукових дисциплін, а й як увесь універсум людської життєдіяльності, взятий за певного повороту, ракурсу, з певним технічним і практичним відношенням» (див. Щедровицький, 2000, с. 6). Однак це аргументоване звернення відомого методолога до психологів-дослідників про можливість кардинально інших місця, ролі і покликання психології у житті особи, суспільства, культури, людства на десятиліття залишилося не те, що неопрацьованим, але навіть належним чином неосмисленим.

Через чверть століття (2005 рік), з нашого погляду, невдалу спробу в цьому напрямку здійснив один із визнаних представників філософської школи Г. П. Щедровицького Вадим Розін (нар. 1937 р.) під час розробки авторської версії дисципліни «Методологічні основи психології» (див. Розін, 2005). Річ у тім, що цей автор справді прагне втілити у життя *ненатуралістичний, тобто власне методологічний, підхід*, який передбачає критичний погляд на течії, напрями і школи наявного наукового розуміння психічної реальності й одночасно вимагає ґрунтовної рефлексії усіх (зокрема і його власних) теоретичних побудов у психології, а також має супроводжуватися окремою методологічною реконструкцією способів роботи і мислення психологів. Однак він зреалізує цей «ненатуралістичний підхід» як «особливий методолог, методолог з обмеженою відповідальністю», тому що діє у *кооперації з предметником* (ученим, педагогом, психологом, проектувальником та ін.), виконуючи при цьому суто дорадчі функції: радить йому, як мислити і діяти, але не тому, що знає справжню реальність, а постає в ролі фахівця, котрий вивчає і конструє мислення.

Отож, В. М. Розін, вибудовуючи власну версію психології, вчиняє не як методолог-мислитель і психолог-творець психодуховної дійсності в одній непересічній особі, а як дистанційований від методологічної сфери психології окремішній методолог, котрий, хоча й використовує весь арсенал методологічних засобів і способів діяння, усе ж

розгортає свою роботу як обслуговувач психологів-предметників, підказуючи їм як розмірковувати і діяти у ситуаціях наукової кризи, відповідає на їхні запити, враховуючи їх бачення психічної реальності й нагальних проблем психологічного дискурсу, веде з ними рівноправний діалог. Ось чому запропонований названим дослідником навчальний посібник змістовно вирішує п'ять тематичних завдань:

а) аналізує деякі міфи, що утруднюють адекватне розуміння психологами власних реальних способів роботи і мислення;

б) пропонує варіанти генези психології як самостійної дисципліни;

в) висвітлює способи мислення у психологічній науці і практиці;

г) формулює ідеали і критерії, які можна застосовувати до дослідження та розробки у психологічній науці і практиці;

д) викладає авторські уявлення про психіку та її розвиток, охоплюючи й аналіз здібностей людини (несвідоме, емоції, мислення, уява, рефлексія), а також формування особистості.

У 2017 році одним з авторів запропонована новаційна програма із дисципліни «Психологія як сфера мислєдїяльностї», що неодноразово доопрацьовувалася й пройшла успішну апробацію на третьому (освітньо-науковому) рівні підготовки упродовж наступних чотирьох років академічного вишколу докторів філософії зі спеціальності 053 «Психологія» (див. Фурман А., 2021). Пропонований авторський курс зреалізовує повною мірою альтернативне до традиційного, суто природничо-наукового чи гуманістично центрованого, розуміння психології як системи раціональних знань про психіку, принципи, закономірності, поняття і феномени її розвитку в комах і тварин та в онтогенезі особи як суб'єкта, особистості, індивідуальності. Ця альтернативність джерелить від *ідеї Георгія Щєдровицького* розглядати психологію як щось значно більше і вагоміше (і певне бачення світу, особливий світогляд, одночасно весь світ, взятий в окремому розвороті, ракурсі, і фокусування на формах і способах мислекомунікації та соціального практикування людей та ін.), хоча її тематичне, структурне, змістове і поняттєво-категорійне наповнення є авторським, інноваційним.

У будь-якому разі обстоюваний нами кардинально інший погляд на розуміння і витлумачення психології, а саме як на вселенську, буттєво атрибутивну для усупільненої й окультуреної людини, *сферу мислєдїяльностї і мислєвчинення*, є вповні альтернативним до всіх добре і мало відомих, інклюзивно витончених інтелектуальною акробатикою окремих теоретизувань, підходів – природничо-наукового, гуманістично-предметного, специфічно-методологічного, культурно-історичного, антропологічного і, врешті-решт, будь-якого іншого, головне – системно та рефлексивно аргументованого у лоні предметного багатоголосся сучасної соціогуманітарної науки.

**Виділення невіршєних раніше частин загальної проблеми.** Вищевикладене дає підстави подивитися на психологію не тільки як на науку з її рожевими окулярами бачити психіку і людське життя як багатопредметний об'єкт дослідження та вивчати чи мисленнєво конструювати його у своєму – відеальнєно атомізованому, ковітально поза-контекстному, стало незмінному від пізнавальної діяльностї і світогляду дослідника – вигляді. Вочевидь усе це рафіновано обмеженє постулатами наукового методу розуміння психології, за якого вона постає вкрай штучним організмом серед інших форм упорядкування людського знання (досвідного, міфологічного, мистецького, теологічного, неявного, езотеричного та ін.) і його різноаспектного діяльнісного використання. Тому існує нагальна потреба, що усвідомлена нами як **мета дослідження**, перейти від одиничного, виняткового, штучного до загального, всюдисущого, реального, тобто розширити компетентнісний горизонт впливу психології як на особисте і суспільне життя людей, так і на культурний ландшафт розвитку глобалізованої сучасностї.

**Формування цілей статті.** Зважаючи на висвітленє проблемне поле і ціннісні пріоритети методологічного дослідження, його завданнями є:

- 1) обґрунтувати циклічно-вчинковий підхід як найбільш адекватну методологічну оптику осмислення і рефлексивного опрацювання психології як сфери мислєдїяльностї;
- 2) охарактеризувати чотири основних дослідницьких стратегєми циклічно завершеного мислєвчинення, здійснюваного в напрямку методологічної організації сфери психології;

3) продемонструвати на прикладі тематико-структурного і логіко-змістового наповнення авторської програми із дисципліни «Психологія як сфера миследіяльності» реальну можливість і високу евристичність інноваційного розвитку психології на фундаменті, але за межами її суто науково-предметного розгляду.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Поставлена нами *мета методологічного пошуку*, а саме максимальне розширення компетентнісного горизонту уприсутнення психології у суспільному житті і культурі, політиці та управлінні, науці та освіті, особистому досвіді і повсякденні кожного громадянина, може бути успішно досягнута лише шляхом тематичного рубрикування отриманого знання відповідно до його похідних завдань. Зважаючи на це, підкреслимо, що останні не можна вирішити наявними методологічними ресурсами психології як науки, адже вони очевидно обмежені нішею численних предметних ідеалізацій, проте цілком посилені, коли *психологію розглядати як ковітальну сферу й окреме світобачення*, як самобутню тотальність усеможливих форм, методів, засобів та інструментів психологічного практикування й самореалізування – людини, групи, соціуму.

### ***1. Методологічна оптика циклічно-вчинкового підходу до психології як до сфери миследіяльності***

Циклічно-вчинковий підхід до розуміння, пізнання, конструювання і рефлексування певних фрагментів буттєвої дійсності (зокрема й психодуховної) був обґрунтований одним з авторів у 2013 році (Фурман А., 2013), а в наступних конкретизований у методологічному і прикладному аспектах (див. Вітакультурна..., 2019, с. 655–666, 709–724, 827–837; Методологія і..., 2019, с. 6–235; Фурман А., 2020 та ін.). Ідейно-змістовим джерелом розробки названого підходу стала філософсько-психологічна теорія вчинку видатного українського мислителя Володимира Роменця (1926–1998) у її центральній ланці – в канонічній оргсхемі здійснення людиною як натхненною особистістю довершеного вчинення (Академік..., 2016; Психологія..., 2012; Роменець, Маноха, 2017), а його методологічний ресурс склали чотири базових принципи



(учинковості, метасистемності, циклічності, синергійності), шість закономірностей функціонування цілісного циклу окремого метапроцесу як психосоціальної події, а також похідні від них нормативи і приписи (передусім обов'язкова наявність чотирьох періодів і восьми фаз-етапів, механізмів розвитку чи самоорганізації, форм і способів оприявнення субпроцесів та ін.). Примітно й те, що цей авторський підхід розробляється як надскладний інструмент професійного методологування у контексті постановня *вітакультурної методології*, яка проектує і семантичними та графічними засобами створює окремий світ мислення, діяльності, мислевчинення в епістемних системах координат «життя – культура», «філософія – соціальний досвід», «наука – мистецтво», «теорія – практика» (див. також Фурман А., 2015).

У будь-якому разі за своєю парадигмально-інструментальною складністю окреслена методологічна оптика пізнання-конструювання-творення такого буттєвого пласта реальності, як *сфера психології*, виходить за рамки аналогічних оптик класичного, некласичного і постнекласичного ідеалів/типів наукової раціональності, нещодавно описаних М. С. Гусельцевою (2017). Річ у тім, що останні в еволюції психологічного знання постають із засадничої передумови – взаємовідношень суб'єкта й об'єкта науки, причому має місце як зростання складності об'єктів дослідження, так і збільшення ідеалізованого горизонту їх всеможливих упредметнень в історичному поступі духовного життя людства. І навіть за сучасного, себто за тенденцією до постнекласичного, типу раціональності, де об'єкт психологічного пізнання береться у розвитковій мережі складних, плинних, часто нестійких і навіть спонтанних, взаємодій, дихотомія «суб'єкт – об'єкт» перебуває в осередді гносеологічного опрацювання. А це, вочевидь, дає одноплщинну свідомісну проєкцію психології як природничо зорієнтованої науки, проте унеможливорює її розуміння як уселенської сфери миследіяльності.

У нашому рефлексивному дослідницькому досвіді *методологічна оптика обігрунтування сфери психології* відповідно до принципів, закономірностей, нормативів і приписів циклічно-вчинкового підходу постає:

1) **концептуально** – у чотирьох взаємозалежних сутнісних змістовленнях цього метафізичного поняття: *ситуаційно* як особлива налаштованість свідомості дослідника, *мотиваційно* як її сформована інтенція спрямовано використати вказану оптику на інструментальному рівні мислєдїяння, *дїяльно* як зреалїзування оптимального набору методологічних лїнз для більш адекватного розуміння психодуховної дїйсності, *пїслядїяльно* як рефлексїя продуктивності, результату і наслідків цїлевизначеної й поцінованої психологічної роботи із цїєю дїйсністю;

2) **телеологічно** – у кватерному спричиненні зазначеної оптики: цїлями і завданнями цього методологічного дослідження, термінологічним апаратом сучасної філософїї і психологїї та авторським тезаурусом (поняттєво-категорїйним ладом), сконструйованою теоретичною схемою розуміння-пїзнання-творення освоюваної сфери, перспективним мислє-рефлексивним реконструюванням спектра причин-цїлей здїйснюваних психологічних мислення, дїяльності, методологування, мислєвчинення;

3) **мислєдїяльно** – у четвїрному збалансуванні таких іпостасей або модусів:

а) *ресурсу* методологічно досконалого саморефлексивного налаштування дослідницької свідомості на розуміння, пїзнання, конструювання і творення психодуховної дїйсності як сфери психологїї;

б) інтелїгібельного *посередника* між психологом і світом, коли вказана оптика зорганїзовує й інструментально наповнює його роботу і мислєдїяльність, уможливлюючи розумїннєве осягнення того, що не під силу поняттєвим абстракціям;

в) дослідницького *засобу* створення найадекватнїшого світоглядним ідеалам, цїлям і цїнностям сценарїю ковїтального культурного утвердження психологїї як сфери мислєдїяльності;

г) *їнструменту* рїзнопозиційного і підсумкового рефлексування психологічним співтовариством і кожним громадянином повноти, продуктивності та якості методологічної органїзацїї сфери психологїї у її основних формоутвореннях – у роботї, мисленнї, мислєдїяльності, методологуванні, мислєвчиненнї (див. для порівняння Фурман А., 2017а).

Отже, у нашій практиці циклічно-вчинкової мислєдїяльностї методологічна оптика конструюється із багатофункціонального припасовання окремого модуля лїнз-засобів, котрі, по-перше, використовуються в максимально розширеному онтологічному діапазоні, що поїменовується дихотомїями «буття – свїдомість», «людина – свїт», які поєднуються на рїзних бутєвих щаблях уприсутнення людини як суб'єкта, особистостї, індивідуальностї такими формами її індивідуально-самісного практикування, як робота, діяльнїсть, учинок (П. А. М'ясоїд (2016), В. А. Роменець (2013), С. Л. Рубїнштейн (2003)); по-друге, уможлиблюють канонїчне розгортання авторського методологічного вчинення в обґрунтуванні психологїї як сфери мислєдїяльностї у єдностї чотирьох дослїдницьких компонентів-стратегем (ситуацїї, мотивацїї, дїї, послїядїї) й, по-третє, забезпечують добування філософсько-психологічних знань не лише чїткої методологічної органїзацїї, а й збалансованої панорамної дисциплїнарностї, що наочно пїдтверджує програма авторського курсу для здобувачів третього рївня (доктора філософїї) пїдготовки «Психологія як сфера мислєдїяльностї» одного з авторів (див. Фурман А., 2021).

## ***2. Дослїдницькї стратегемї методологічної органїзацїї сфери психологїї***

Коли у 1980 році Г.П. Щєдровицький висловив ідею розуміння психологїї як сфери мислєдїяльностї і максимально проблематизував ситуацїю навколо безперспективностї нарощування масиву її все нових і нових упредметнень та недоречностї подальшого розвитку винятково як науки, то закономірно, що він не усвїдомлював, якою саме за тематикою, структурою, змістом і засобово-їнструментальним наповненням має бути методологічна органїзацїя цїєї всеохватної ковітальної сфери. Щоправда, добре те, що у своїй лекцїї цей мислитель-дослїдник загалом слушно ставить питання про її зорганїзування та логїчно доводить, що ця сфера може бути *впорядкована тїльки методологічно*. При цьому він розумїє методологїю не просто як учення про методи і засоби людських мислення і діяльностї, а як універсальну форму органїзацїї і навіть створення нових їнтеллектуальних і діяльних видів практикування, й у цьому сенсі вона становить *рамкову умову*,

себто межу та обшир одночасно, усієї мислєдїяльностї і життєздїйснення людей. У заданому розрїзі свїтобачення її компетентнїсть має два взаємопрониклих сферних центри: з одного боку, це **методологічне мислення**, через яке переломлюється весь свїт людської буттєвостї і яке рефлексивно охоплює всї інші форми і типи мислення, з іншого – **методологічна робота** в наступностї її шести атрибутивних ознак (вона передбачає критику, проблематизацію, дослідження, проєктування, програмування, нормування; спрямована головним чином на організацію й унормування діяльностї та мислення, обслуговує універсум їхньої активної присутнїстю людини у свїті схемами, проєктами і прописами; має поліпрофесійний і надпредметний характер; поєднує знання про діяльнїсть і мислення зі знаннями про їх об'єкти; загалом синтез рїзних знань у методологуванні здїйснюється не за схемами об'єкта діяльностї, а за схемами самої діяльностї; обов'язковим є врахування відмінностї та множинностї рїзних рефлексивних позицій діяча вїдносно об'єкта дослідження, проєктування чи творення та ін.).

Із приємнїстю констатуємо, що на сьогодні в нашому мислєрефлексуванні створений та опрацьований дїєвий і винятково продуктивний механїзм здїйснення ефективного філософського методологування щодо розв'язання найскладнїших метасистемних проблем – *циклїчно-вчинковий пїдхїд*, що у цїлєрезультативному вимїрі й уможливив обґрунтування *чотирьох стратегем* методологічної організації сфери психології. По сутї йдеться про зреалїзування чотириетапного шляху перетворення психології як науки на сферу мислєдїяльностї, головнї вїхи якого окреслимо нижче.

**Ситуаційна стратегема.** Перше, що потрібно інтелектуально осягнути, особистїсно прийняти, свїдомо й діяльно утверджувати, це те, що *психологія – самобуття вселенська сфера ковїтального повсякдення людства*. Тому вїдпочатково вона у свїдомостї науковця, практика, співрозмовника чи колеги по роботї має стати таким епїстемно збалансованим утворенням (передусїм значеннєвою комбїнацією із полїсмиловим згустком), що визначає формопобудову психологічних знань у контекстах мислєдїяльностї, комунїкації та кооперації, в цїннїсно-цїльових межах яких

власне і здійснюється *психологічна робота* будь-якого спрямування. У цьому витлумаченні психологія – це особливий світогляд, самобутнє бачення світу і його багатоманітних свідоцтв-оприявнень у фокусі людини.

Другий важливий крок ситуаційного утвердження обстоюваної тут дослідницької стратегією становитиме перехід від соціальних (передусім колективних, групових) форм психологічної роботи до індивідуальних, особистісно центрованих. Для цього треба працювати з конкретною особою і забезпечувати її необхідною *технікою психологування* – реабілітаційною, корекційною, психотерапевтичною, антропотехнікою, техніками комунікації, соціального впливу, мислення та ін., себто оперувати діяльно зорганізованими психологічними знаннями значно складнішими за свою формальну структуру, ніж усі наявні взірці раціонального природничого знання.

Річ у тім, що публічно виголошена Г. П. Щедровицьким більше сорока років тому цілковита альтернативність у розумінні і культурному призначенні психології як людиноствердної сфери життєздійснення і мислєдіяльності сутнісно передбачає її вихід із нав'язливих залізних об'ємів наукового методу, який фатально редукує психодуховне до природничого явища й відтак продукує про нього хибне чи, принаймні, ілюзорне предметно-раціональне знання. Попри те, що термін «психологія» містить «логос» (що означає слово і думку, поняття і смисл у їх взаємодоповненні), все ж здатне охоплювати не тільки і не стільки царину відкаліброваних ідеалів/типів класичної, неklasичної чи постнеklasичної наукової раціональності. Його змістовий ландшафт набагато ширший, фактично глобальний, всеосяжний, адже це ще й знання практико зорієнтоване, й історичне, й міфологічне, й морально-етичне, й художньо-естетичне, і соцієтальне, й особистісне, і суто досвідне, життєве, ковітальне.

У зв'язку із зазначеним окремо зауважимо, що введене в науковий обіг на початку ХХ століття М. М. Ланге і підтримане під його завершення А. В. і В. А. Петровськими поняття «психосфера» (Петровский, Ярошевский, 2001, с. 12–35), покликане охопити багатоманіття феноменів психології як науки. Тому, незважаючи на всю його категорійну евристичність, усе ж воно має свою, бодай унікальну, предмет-

ність, що вказує на розгляд психіки як природного явища в соціальній реальності людського життя. І навіть те, що психосфера «інтегрує у перетвореному вигляді процеси, здійснювані в біосфері та ноосфері, тяжіючи в одних випадках до першої, в інших – до другої» (Там само, с. 18), не змінює її світоглядного статусу, який залишається у рамках психологічного дискурсу, що обмежений рафінованими ідеальними конструкціями наукового методу.

**Мотиваційна стратегема.** Перехід до цієї стратегіми означатиме якісно інше світоглядне відкалібрування свідомості активаторів як психологічного знання, так і всіх тих громадян, хто тією чи іншою мірою причетний до здійснення психологічної роботи. Щонайперше тут треба розуміннєве досягнути, що психологія як сфера не функціонує спонтанно чи самоплинно, а має, точніше – мала б мати, чітку *методологічну організацію*, котра, на жаль, у сьогочасних українських суспільних реаліях далека від цільового досягнення головної мети – згармонізувати психологічні дослідження, техніки і практики у єдиний, фактично вселенський, живий організм інтенсивного і скоординованого розвитку всієї мислєдіяльності її активаторів, носіїв, виконавців, прибічників. Основна суперечність, яка при цьому виникає під час розбудови саме такої психології, полягає у тім, що психіка і психодуховне як окремі пласти людської буттєвості не належать скільки-небудь повно онтологічній картині природи, яка узаasadнена на різнотипних інваріантах уможливлення наукової раціональності як взірця організації науково-предметних знань. Тому виникає нагальна проблема: «Як бути із психологією?» і далі: «Що з нею робити взагалі, якщо вона квазі- чи псевдоприроднича?».

Головний мотиваційний стрижень відшукання адекватного способу розв'язання цієї проблеми знаходиться у діаметрально протилежній зміні світоглядної позиції: психологія – не наука, а сфера людської життєдіяльності і групового та індивідуального мислєвчинення. А це означає, що тільки через живу комунікацію, неформальний і діловий обопільні обміни всіх учасників безпосередньої та опосередкованої взаємодії є можливість творити найкращим чином соціально забезпечений і культурно значущий розвиток цієї сфери й усього психологічного співтовариства, причому не лише в межах суверенної

України, а й у міжнародному масштабі глобалізованої сучасності. Мовиться про задіяння кожного психолога і всіх тих, кого цікавить психологічна компетентність (священиків, лікарів, педагогів, політиків, управлінців, батьків та ін.), й фактично – все суспільство, до організації та узмістовлення вказаного сферного розвитку. І тут потрібна різноспрямована – критична, конструктивна, творча, психологічна, методологічна – компетентна рефлексія всіма вмотивовано причетними до психології як до сфери життєздійснення. Але все це на початку цього шляху можливо тільки у справжніх, штучно виплеканих, *оазах миследіяльності* (до прикладу, в нашій науковій школі на методологічних семінарах і сесіях і під час проведення оргучинкових ігор), де конструюється й уреальнюється живодайно напружене зіткнення і протистояння різних уявлень, поглядів, позицій, тематизмів, методологем. Причому ці конфліктні зіткнення у сфері дійсного групового миследіяння, коли сумлінно ведеться інтенсивна дослідницька праця, всього-на-всього фіксують різнопредметні уявлення присутніх, хоча насправді сферна ковітальна єдність повноактуалізованих миследіяльності і мислевчинення феноменологічно й екзистенційно не розрізнена на психологічну, логічну, мовознавчу, соціологічну, власне філософську види інтелектуальної роботи. Тому вона виходить за межі різноманітних предметних визначень (у тому числі й науково-психологічних) у безкраї буттєві горизонти розуміння того, що реально відбувається довкола. А якщо зазначене відбувається у цілеспрямованому сконструйованому просторі методологічних семінарів чи імітаційно-вчинкових форм комунікування, то це насамперед вимагає від кожного учасника розумінневого осягнення виголошуваних іншими текстів, висловлювань, а потім перенесення їх у рефлексивну площину життєпотoku власної свідомості та опрацювання непередметних, оргдіяльнісних засобів описання і фіксації феноменального багатоманіття психодуховних станів і ціннісно-сміслових важелів тих чи інших опозиціонерів, їхнє ставлення один до одного, бачення способів примирення заради підтримки командної праці чи освоєння шляхів взаємного узгодження позицій і далі фіксація у вигляді мисленневих і проєктних схем їхніх думок, суджень, знань, учинковий дій. Інакше кажучи, коли ми вивільняти-

мемося із «предметних кайданів» психології і починатимемо її організовувати та розвивати як атрибутивну для людини і людства сферу миследіяльності, то постануть питання про самоцінність нашого психологічного (рівно як життєвого, досвідного, особистісного) знання, про його точне мовленнєве, знакове, схематичне, графічне та інше відтворення, а також про адекватне розуміння й рефлексивне використання іншими в груповій комунікації та кооперації у щоденному психологічному практикуванні всіх і кожного.

**Вчинково-діяльна стратегема.** Оскільки вона є визначальною для реального суспільного утвердження психології як сфери миследіяльності, то закономірно вимагатиме не лише світоглядної і суто мисленнєвої переорієнтації суб'єктів психологічного практикування на інші цінності, цілі, форми, способи і засоби, а й їх безпосереднього задіяння у повсякденній психологічній роботі осіб, груп, колективів, соціумів. А це, зі свого боку, потребуватиме ясності й однозначності в обґрунтуванні умов, критеріїв, параметрів і показників (індикаторів) продуктивності (сумарної результативності) та ефективності (дієвості самого процесу) такої роботи. Крім того, одним із важливих завдань тут є встановлення засадничих ознак будь-якої досконалої психологічної роботи на відміну від добре відрефлексованих ознак таких видів роботи, як методологічна, теоретична, науково-проектна, експериментальна (див. Фурман А., 2016, с. 250–268).

Психологія на цьому етапі життєзреалізування професійних груп і колективів актуалізується й розпросторюється як особлива, вже сформована й розвинена, *сфера миследіяльності*, що протистоїть науковому підходу до розгляду психодуховної дійсності чи, конкретніше, займає альтернативну позицію до схеми лавиноподібного примноження все нових і нових наукових предметів у психології. Вона, сутнісно обіймаючи незбагненний універсум життєдіяльності і людського вчинення, первинно цікавиться інтенціями (намірами), цілями і цінностями здійснюваної як професіоналами, так і фахівцями суміжних спеціальностей чи любителами, психологічної роботи, причому від роботи індивідуальної до групової та колективної (зокрема й усього співтовариства людей, котрі відносять себе до цієї сфери). Тому в даному разі психологія охоплює не тільки і не



стільки наявне багатоманіття течій, напрямків, теорій і концепцій, а набагато більше – увесь соціум із різноманітними прикладними психотехніками і масивами психологічних практик і процедур, досвідних діянь та особистісних самопрезентацій. Але головне тут полягає в тому, що психологія в особі непересічних персоналій, психологічних шкіл і всього професійного товариства покликана створити простір для конструктивної роботи-діяльності, вирішуючи при цьому найважливіше для себе питання: «Як найкраще і найефективніше організувати й утілювати у повсякдення свій сталий сферний розвиток?»

Іншими словами, треба задіяти неформальне (а не номенклатурне!) співтовариство психологів України як живий психосоціальний організм до спільного рефлексивного опрацювання багатоманітних форм збалансування знань і мислєдіяльності, які вже виробили національні та світові достойники, а також актуалізувати техніки і досвід тих, майже неозорих, ділянок психологічного практикування, котрі вже захоплені компетентним впливом і які ще тільки можливі у «зоні найближчого розвитку» практико зорієнтованого психологування, і, звісно, наявну множинність (що за різними даними наближається до сотні) наукових предметів психології. І головне: у результативному підсумку, бодай програмно (стратегічно і тактично) окреслити горизонти та можливості розвитку сфери психології як життєздатного організму в усьому спектрі чинників та їх взаємопроникнень, що визначають близьке і віддалене майбутнє цієї сфери щонайменше у *чотирьох вимірах здійснення психологічної роботи*: у царині розвитку психологічного знання (епістемна складова), в аспекті-модусі розвитку чистого мислення (теоретична складова), в напрямку розвитку психологічної мислєдіяльності (практична складова) і на рівні розробки та компетентного використання психологічного інструментарію (засобово-методична складова). Вочевидь останнє завдання потребує окремого розгляду.

***Післядіяльна стратегема.*** У нашій версії психології як сфери мислєдіяльності мовиться не про «методологію з обмеженою відповідальністю» (В. М. Розін), а про *методологію з повною відповідальністю* стосовно благодатного ковітального майбутнього психології, котра змістовно співпадає й у сутнісно-

му визначенні стає *психософією*. Психософію вчинку, як відомо, під завісу власного творчого шляху концептуально розробив В. А. Роменець, схарактеризовуючи її як взаємозалежність чотирьох ліній теоретизування і восьми ліній методологування, котра утворює окрему сферу мудродайного вчинення, інтелектуальне практикування якої становить методологію пізнання джерел і сутності людського буття (Роменець, Маноха, 2017, с. 710–721, 771–783). Цей доленосний прорив психології за межі наукового формату власного розвитку в неозоро втаємничений *світ софійності* наочно підтверджує непересічну культурну значущість спадщини цього натхненного кобзаря національного сподвижницького духу не тільки як талановитого теоретика філософсько-психологічного дискурсу, а й як послідовного й продуктивного методолога, котрий створив і мислевчинково апробував самобутню систему гуманітарного методологування (див. Академік..., 2016, с. 191–205; Вітакультурна..., 2019, с. 779–788; Методологія і..., 2019, с. 85–102; Психологія..., 2012. С. 108–116; Furman A., 2016). Інакше кажучи, психософія вчинку в творчому досвіді академіка Володимира Роменця – це один із найевристичніших каналів самісно-рефлексивного осягнення психології як сфери докладання інтелектуальних і діяльно-вольових зусиль. Примітно, що, застосовуючи самостійно створений *метод учинкової діалектики*, його мислення як пише Петро М'ясоїд, має кілька порядків розвиткового функціонування, тобто *«рефлексія [здійснюється] над історією психології й водночас – над процесом рефлексії»* (М'ясоїд, 2019, с. 50). А це означає, що в екзистенційних актах психодуховного – персонального, колективного, масового – практикування відтепер відкритий шлях бодай імовірнісної можливості втілити у життя різноспрямовану і різномістову психологічну роботу, взявши до свідомого відповідального виконання *психософійний учинковий канон організації власної миследіяльності*. Тому психософія майбутнього, на наше переконання, – це той багатомодульний пласт буттєвої (суб'єктної, особистісної, індивідуальної, універсумної; інтелектуальної, соціальної, екзистенційної, духовної; поведінкової, комунікативної, діяльнісної, вчинкової та ін.) присутності людини в ковітальному повсякденні, у фундаменті якого перебуватиме

психологія як свідомісна сфера мислєдїяльностї і мислєвчинення. До прикладу, в цьому аналітичному контексті виняткової актуальностї набуває переосмислення і суто *психософійне розуміння часу і простору* як атрибутивних характеристик особистісного буття людини, що конституюються в такому інтегральному психосоціальному утворенні, як *інноваційно-психологічний клімат* (див. Фурман О., 2008, 2015, 2019), а також мислєдїяльне опрацювання як основних формовиявів указаної буттєвостї (поведінки, діяльностї, комунікування, вчинення, самоздїйснення), так і модульних параметрів названого клімату (психологічного впливу, полімотивації, спілкування), що у взаємодоповнення спричиняють розвиток позитивно-гармонійної Я-концепції особистостї як учасника реальної соціальної взаємодії (Фурман О., 2018).

Воднораз очевидно, що для мєгасферного поєднання цілей, цінностєй, змісту та епістемологічних організованостєй психології і психософії своєрідним спільним знаменником або інтеграційним чинником є *психологічна культура*, котра сутнісно визначає компетентнісну зрілість як сферного психолога і загалом професійного співтовариства, так і суспільства в цілому й кожного громадянина зокрема. В авторському визначенні психологічна культура – глобальна система історично розвиткових надбіологічних схем, моделей, програм і технологій нарощування й утвердження людської ковітальностї (передусім у формах відреагування, поведінки, спілкування, діяльностї і вчинення), що забезпечують свідому – репродуктивну і творчу – присутність у соціальному житті особи, групи, етносу, нації через здїйснення ними найрізноманітнішої психологічної роботи (перцептивної, діагностичної, просвітницької, корекційної, пошуково-експериментальної, терапевтичної тощо), а головне через відтворення й гуманне збагачення і функціональне вдосконалення психології як вселєнської сфери мислєдїяльностї. Не вдаючись у понятійні подробиці, лише зазначимо, що нами виокремлено й охарактеризовано за принципом зростаючої складностї шість основних складових або ступенів еволюції психологічної культури: психологічна грамотність, психологічна спроможність, світоглядна, насамперед ціннісно-сміслова, готовність, рефлексивна психологічна компетент-

ність, культуротворча психологічна продуктивність, психокультурна досконалість (зрілість).

### ***3. Характеристика складових освітнього узмістовлення авторської програми із дисципліни «Психологія як сфера миследіяльності»***

Вищевисвітлені дослідницькі стратегії знайшли прикладне (освітньо-наукове) зреалізування під час розробки і викладання одним з авторів дисципліни «Психологія як сфера миследіяльності» у системі професійного вишколу докторів філософії із психології для третього рівня підготовки (див. Фурман А., 2021). Тематико-структурне і логіко-змістове наповнення цієї програми, відповідно до принципів, закономірностей і нормативів циклічно-вчинкового підходу, містить ситуаційний, мотиваційний, діяльний і післядіяльний складники (компоненти) освітнього узмістовлення. Тому *внутрішня методологія курсу* охоплює кватерний цикл проєктно-освітньої діяльності керівника курсу і здобувачів вищої освіти у вигляді чотирьох змістових модулів, їхньої розвивальної взаємодії (Гіряк, 2021; Фурман А., 2011; Фурман О., 2019).

Ситуаційну *дослідницьку стратегему* реалізує освітній матеріал **змістового модуля 1** «*Сфера психології як форма конструювання світу і спосіб життєздійснення людини в культурі і суспільстві*», що тематично охоплює п'ять блоків, логічно аргументованих за принципом поетапного нарощування складності, філософсько-психологічних знань:

а) спочатку розвиток психології розглядається у двох альтернативних напрямках – як соціогуманітарної науки природничо-предметного спрямування і в найширшому контексті світобачення – як сфери самобутньої миследіяльності;

б) тоді схарактеризовується схема миследіяльності Г. П. Щедровицького, що створена у 1980 році як осереддя оргдіяльнісного імітаційно-вчинкового здійснення різновекторних рефлексивних практик і будь-якої компетентної методологічної роботи загалом, та розглядаються можливості її застосування у психології;

в) потім висвітлюються структура, зміст та особливості шестирівневої базової моделі професійного методологування

А. В. Фурмана, а також її евристичні спроможності у психологічному пізнанні і різних формах психологічного практикування;

г) далі обґрунтовується нещодавно запропонований одним з авторів неологізм «мислевчинення», обговорюються логіко-психологічна структура вчинку і мислевчинкова організація канонічної психології В. А. Роменця;

д) насамкінець вводиться авторське визначення *парадигмально-дослідної карти у психології*, аналізується генеза метапарадигм психологічного знання в контексті сучасної епістемології, що спричиняє стрімке нарощування його складності за останні півтора століття (позитивізм, критицизм, конструктивізм, методологізм) й узасаднюються парадигмально-дослідницькі рівні та форми його організації в лоні сьогочасної культури.

Мотиваційну *дослідницьку стратегію* в обстоюванні авторській програмі реалізує освітній матеріал **змістового модуля 2** «Основні складові психології як сфери миследіяльності і професійного методологування у вітакультурному обґрунтуванні», що тематично усистемнює п'ять логічно вивірених за принципом поетапного нарощування складності філософсько-психологічних знань і відповідних їм здатностей:

а) спочатку висвітлюється центральна ланка сферної організації психології як неозорої царини миследіяльності – сутність, зміст, функції та інші особливості *психологічної роботи*, котра розгортається у широких межах реалізації, а саме від теоретизування, методологування, програмування, проектування і конструювання до різних видів, форм, технік і процедур психологічного практикування (діагностування, консультування, корегування і т. ін.);

б) тоді з'ясовуються організаційні та формозмістові ресурси *психологічної мислекомунікації* як такої діяльності, що має свої мету і завдання, цінності та норми, методи і засоби, зокрема деталізуються методологічні уявлення про *пояс думки-комунікації* як поле боротьби думок, поглядів, позицій, про структуру та умови виникнення проблемно-діалогічної ситуації та сутнісне визначення проблемного діалогу;

в) потім розглядається *психологічне мислення* як енергоресурс сфери миследіяльності, його засоби та інстру-

менти, особливості розвитку й функціонування у царині дискурсивних і спеціалізованих практик, а також невербальні свідчення чи маркери досягнення його чистоти-ідеальності у життєпоточності колективної та індивідуальної свідомої діяльності і можливості проникнення його у світ прагматично зорієнтованої психологічної роботи;

г) далі характеризується *психологічна миследіяльність* як особливе за інтенційністю свідомої здатності відгалуження від загальної сфери людської миследіяльності, описується трипоєсова модель її оргкомунікативного рефлексивного творення, канали і способи ситуаційно-групової актуалізації, категорії і показники продуктивності та результативності;

д) насамкінець аргументується нещодавно введений одним з авторів у філософсько-психологічний дискурс неологізм «мислевчинення» (див. Фурман А., 2005; 2017б) і висвітлюються його концептні й суто поняттєві смислові горизонти, аналізуються ідеали, форми та умови конструювання *психологічного мислевчинення* і, головне, обґрунтовується його канонічний (четвірний) набір поясів (практичної миследіяльності, концепт-інтенціювання, думки-комунікації, чистого мислення) у психософському практикуванні різних спрямування, інтелектуального статусу та способів рефлексивного оприявлення (оргдіяльнісного, дискусійного, імітаційно-вчинкового, методологічного та ін.).

Вчинково-діяльну *дослідницьку стратегію* у пропонованій авторській програмі реалізує освітній матеріал **змістового модуля 3** «*Сферна організація психологічних практик миследіяльності і мислевчинення*», що тематично охоплює п'ять логічно аргументованих за принципом спадання складності етапів здійснюваної психологічної роботи:

а) спочатку обґрунтовуються мета, місце і значення *теоретичної роботи* у психології та описуються її ознаки, функції, отриманий результат і теж саме здійснюється у лоні системного порівняння стосовно сутності, атрибутивних характеристик, особливостей і спроможностей *методологічної роботи*, яка відмінна від теоретичної за спрямуванням, цілями, домінантами функціонування і кінцевими продуктами;

б) тоді окреслюються стан і перспективи розвитку *науково-проектної миследіяльності* у психології, зокрема розглядається

її головне знаряддя – *психологічний проєкт*, який, пов'язуючи теорію і практику, природне і штучне, актуальне й потенційне, є умова і гарант конструювання і творення для людини, групи, соціуму кращого майбутнього в усіх його благодатних модусах – психічно здорового, гуманно насиченого, розвитково змістовленого і духовно збагаченого особистісного та суспільного життя; крім того, аналітично з'ясовуються ознаки, організованості та можливі продукти *науково-проєктної роботи*;

в) потім узасаднюється різноликий *світ прикладної психології* як сфери інтелектоємного психологічного практикування, котре здійснюється як у рамках численних індивідуальних практик (від науково й емпірично вивіренних до езотеричних, екзистенційних, духовних), так й у форматі різних психологічних служб, центрів, шкіл, співтовариств; при цьому *психологічна робота* та її методичне і технічне забезпечення здійснюються у межах виконання або діяльно-прикладних функцій (діагностичної, колекційної, реабілітаційної, психотерапевтичної, оргтехнологічної та психотехнічної), або змістово-аналітичних (прогностичної, профілактичної, експериментальної, просвітницької і засобово-інструментальної);

г) далі характеризується *емпірична психологія* як важливий напрям-сегмент миследіяльнісного зреалізування психолога й, зокрема, описуються особливості досвідно здійснюваної ним психологічної роботи, у якій головну роль відіграють спостереження, соціальне комунікування та експериментування над обставинами та умовами власної і навколишніх психічної активності, що є джерелом добування практико зорієнтованих психологічних знань, котрі піддані певній раціональній обробці з допомогою наявних у філософії, культурі, науці семантичних засобів; крім того, аргументуються мета і завдання, методологія і методи, можливості та ресурси *експериментальної психології* як сфери дослідницько-проєктної миследіяльності, подаються концептуальні визначення експериментального методу або експерименту у психології, з'ясовуються ознаки, функції та отримуваний результат експериментальної роботи, а також окреслюються перспективи розвитку психологічних програм і проєктів компетентного експериментування;

д) на завершення обґрунтовуються визначення культури, методологічної і власне *психологічної культури*, аналізуються форми організації останньої, її еволюційні складові (ступені розвитку), внутрішні чинники і зовнішні (соціокультурні) умови формування; водночас стисло висвітлюється авторська концепція *психокультури* (на прикладі української ментальності та інноваційних соціосистем) як синтетичного світоглядного напрямку мислєдїяльності й оглядово описуються психологічні практики духовного мислєвчинення (служіння, молитви, посту, вірності та ін.) (Фурман А., 2011).

*Четвертий – післядїяльний – етап розвитку сфери психології* залишаємо для самостійного опрацювання здобувачами третього (доктор філософії) рівня підготовки у проблемно-дискурсивному напрямку розробки власних дисертаційних тем. Вочевидь окремих здобувач, котрий сумлінно виконав освітні завдання попередніх трьох змістових модулів й максимально розширив світоглядні горизонти власного бачення психодуховного й осягнув набагато ширше соціальне призначення і більш вагоме культуротворче покликання психології, передусім у взаємоузгодженні формулює мету свого пошуку як більш-менш чітке уявлення про кінцевий результат мислєдїяльності, диференціює її на похідні цілі і завдання, виявляє й контурно окреслює об'єкт свого дослідження, конструює й кількаразово уточнює у свідомісному просторі перебігу власної думки-комунікації його предмет, формулює адекватні останньому припущення і гіпотези, а також здійснює відбір найбільш прийнятих методів і засобів психологічного пізнання, проєктування та емпіричного практикування у самозаданому предметному форматі мислєдїяння. Головне, що відтепер він не вивчає і не описує виокремлений упредметнений об'єкт (тобто певний фрагмент, аспект чи властивість психічної реальності) як зовнішній, природниче сторонній щодо нього, а своєю мислєдїяльністю охоплює в пульсуючих екзистенціалах власної буттєвості і через свідомісні фільтри пропускає крізь себе увесь час обновлюваний і збагачуваний психодуховний матеріал, створюючи як нові форми самоцінної внутрішньої і зовнішньої комунікації, так і семантично та знаково фіксований простір того, що особистісно приймається, самісно переживається й учинково твориться (див.



Фурман А., 2020). У будь-якому разі на передній план дослідницьки зорієнтованої мислєдїяльностї у майбутнього доктора філософїї із психологїї має виходити майже *безперервна рефлексїя* власного мислєвчинкового творення свого багатovidового свїту психологїчного практикування й відтак і постійні аналіз, усвідомлення та конструювання досвїду своєї психологїчної роботи і добування нових особистїсних, а не запозичених із рїзних лїтературних джерел, знань і компетентностей.

Отже, рефлексивно охоплюючи запропонованї методологїчні інварїанти виходу психологїчної науки із історично чергової кризи й орієнтуючись на постнекласичний ідеал раціональностї (М. С. Гусельцева (2013; 2017), І. Г. Тїтов (2019), В. С. Стьопїн (2000) та ін.), є підстави висновувати про невиправдане домінування її *екстенсивного способу розвитку*, за якого відбувається вивчення й регулювання психїчних явищ виключно засобами наукового пїдходу (методу), що призводить до необгрунтованого створення все нових і нових психологїчних упредметнень та до лавиноподїбного збїльшення обсягу позитивного знання про внутрїшній свїт людини. Однак це знання є дистильованим, змертвїлим, вирваним із живого контексту ковітальної буттєвостї, адже становить продукт бездонних предметних ідеалїзацїй та абстрагувань й тому не здатне забезпечити адекватне – холїстичне, телеологїчне, цїннїсне, канонїчне – розуміння особистого і соцїального життя. Натомїсть нами, сподїваємося аргументовано, обстоюється вповні альтернативний, докорїнно *їнтенсивний шлях*, а саме *софїйного розвитку психологїї як атрибутивно самобутньої сфери мислєдїяльностї*. Він фундується на повній зміні філософсько-методологїчних засновків: психологїя – не наука у звичному сенсі слова, а особливий свїтогляд та увесь свїт, узятий у фокусї потреб, цїнностей і святостей людини, екологїчно безпечного майбутнього людства. Тому психологїя – це не стїльки питання про об'єкт, предмет, методи і засоби дослідження всеможливих психїчних систем (явищ, комплексів, переконань тощо) та формування психологїчних організованостей (процесів, станів, властивостей, тенденцїй), скїльки проблема вибору і втілення у життя цїлей і цїнностей, культурних норм та якїсних узмістовлень, сенсу і способу

здійснюваної кожним зокрема і всіма разом психологічної роботи – над собою, співрозмовником, соціальною ситуацією чи подією, яка відбулася, актуально розгортається, або може статися.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** 1. Психологія сьогодні у цивілізаційному масштабі розквіту має щонайменше два, багато в чому альтернативних, світоглядних напрями розвитку: *екстенсивний, малоперспективний*, коли її поступ здійснюється у рамках наукового підходу, що передбачає безупинне примноження упредметнень у загальному контексті природних явищ і відповідних методів уреальнення класичного, некласичного чи постнекласичного ідеалів / типів наукової раціональності, або *інтенсивний, евристичний*, що пов'язаний із виходом психології у безкраї сферні горизонти актуальної людської буттєвості в екзистенційному плинні психодуховного практикування й відтак розуміння не тільки як науки (себто не лише як системи раціогуманітарних знань), а й як онтично вкоріненої, вселенської, самобутньої сфери мислєдіяльності та її розвиток як особливого світобачення, ковітальної практики повсякдення і навіть способу та якості життя. Тому проблема полягає не у формі, матеріалі чи змісті життя як психодуховної дійсності, що пізнається, актуалізується або формується, а у зміні точки відліку, системи координат, самого підходу до розуміння, інтерпретації і творення цієї плинної нематеріальної дійсності й, отже, у кардинальній заміні методологічної оптики всеможливої мислєдіяльної роботи з нею.

2. Ідея альтернативного до суто наукового розуміння і призначення психології належить Г. П. Щедровицькому (1980 р.), котрий трактував її як окремий спосіб бачення світу, як цілісний універсум людської життєдіяльності, взятий за психодуховного повороту, людиноствердного ракурсу, культуротворчого покликання, тотальної психологічної роботи всіх і кожного. Одним з авторів (А. В. Фурман) ця евристична ідея останнє десятиліття реалізується у вигляді *підпрограми розвитку професійного методологування*, що обґрунтовує її продуктивність і перспективність у двох засадничих аспектах: а) створення і компетентнісного застосування новітньої методологічної оптики – *циклічно-вчинкового підходу* до

розуміння психології як сфери взаємопрониклих мислення і діяльності; б) розробки, апробації і впровадження у простір сучасного ЗВО авторської програми із дисципліни «Психологія як сфера мислєдїяльності», призначеної для фахового вишколу здобувачів третього (доктор філософії) рівня підготовки зі спеціальності 053 «Психологія». Обидва аспекти поєднує спільність новаційного поняттєво-категорійного апарату, принципів, закономірностей і похідних нормативів здійснюваної методологічної роботи, тематико-структурне і логіко-змістове опрацювання здобутого філософсько-психологічного знання. Примітно, що ця інструментально надскладна методологічна оптика обґрунтування психології як ковітальної сфери постає у чотирьох вимірах (концептуально, телеологічно, мислєдїяльно, рефлексивно), кожний із яких реалізує канонічну оргсхему довершеного розгортання вчинку (за теорією В. А. Роменця) в максимальному розширеному діапазоні живого уприсутнення особи: «буття – свідомість», «людина – світ».

3. Оскільки сфера психології, для того щоб відкрити інтенційні канали усвідомленого сталого розвитку і безперервного збагачення, має бути певним чином зорганізована, то різнобічно аргументується оптимальний шлях досягнення цього надзавдання – *методологічне впорядкування* цієї всеохватної ковітальної сфери. При цьому методологія, охоплюючи у своєму осередді-упредметненні мислення і світ, заданий через відображувально-породжувальний формат (сферний центр *методологічного мислення*), авторськи визначається максимально широко: по-перше, у діалектичній єдності та свідомісному розпросторенні із всеможливими видами і способами компетентнісного методологування (сферний центр *методологічної роботи*); по-друге, у ролі рамкової умови вселенського світу актуальних і потенційних мислєдїяльностей і модусів людського життєздійснення (сферний центр *мислєвчинення*); по-третє, у вигляді універсальної форми організації і створення нових рефлексивних практик мислення, діяльності, вчинку (сферний центр *рефлексії*). У результаті, наслідуючи канони циклічно-вчинкового підходу, вперше виокремлені та детально охарактеризовані *чотири основні дослідницькі стратегіми довершеного мислєвчинення*, що узадають методологічну

організацію сфери психології: а) *ситуаційна* обґрунтовує психологію як самобутню вселенську царину ковітального повсякдення людства, що обіймає систему відповідних знань, досвідних епістем і майже неозорий спектр соціальних та індивідуальних форм і прийомів психологічної роботи; б) *мотиваційна* передбачає якісно інше світоглядне відкалібрування свідомості всіх носіїв-активаторів удіяльного психологічного знання, що пов'язано із чітким розумінням методологічного зорганізування сферного життя психології, котре збалансовує дослідження, нормування, техніки і практики в єдиний організм рефлексивної миследіяльності; в) *учинково-діяльна* визначально центрується на психологічному практикуванні осіб, груп, організацій, соціумів, тобто на цінностях, цілях, формах, способах і засобах здійснення конкретної психологічної роботи будь-яких спрямування, змістовлення, якості та ефективності, що оцінюються за низкою умов, принципів, критеріїв, параметрів, показників; г) *післядіяльна* узаasadнюється на методології з повною відповідальністю стосовно благодатного ковітального і культуротворчого майбутнього сфери психології, котра тут змістовно співпадає й у сутнісному визначенні стає *психософією*.

4. Психософія вчинку українського любомудра В. А. Роменця – це доленосний прорив психології на рубежі ХХ–ХХІ століть за межі наукового, суто раціогуманістичного, формату її розвитку в неозоро утаємничений світ софійності методологічними ресурсами вчинкової діалектики, канонічної миследіяльності і постійно відновлювальної, все більш складної й витонченої, *теоретичної рефлексії*. У цьому разі для психології відкривається донині незвіданий горизонт раніше неможливого розвитку, адже весь її інтенційний (головно значеннево-смісловий) потенціал відтепер переважно спрямовується на цілі, цінності, зміст, знанневі презентації, форми, способи і засоби здійснення психологічної роботи, до якої так чи інакше причетні кожна особа і все людство в актуальному (часопросторовому) плині ковітального повсякдення. Своєрідним спільним знаменником, або інтегральним чинником взаємопрониклого розвитку психології як сфери миследіяльності і психософії як сфери мудрого

мислевчинення тоді, ймовірно, постане *психологічна культура*, що еволюціонуватиме від елементарних грамотності і спроможності через ступені персональної готовності і компетентності до вищих щаблів психокультурної продуктивності та досконалості (зрілості), які буденно втілюються у людських учинках істини, правди, добра, краси, мудрості.

5. Авторськи обґрунтовані дослідницькі стратегіями методологічної організації сфери психології знайшли прикладне уконкретнення і практичне застосування під час розробки і викладання дисципліни «Психологія як сфера миследіяльності» у системі професійного вишколу докторів філософії із психології для третього рівня підготовки. Відповідно до канонів циклічно-вчинкового підходу інноваційне наповнення цієї програми містить ситуаційний, мотиваційний, діяльний і післядіяльний складники освітнього змістовлення. Закономірно, що внутрішня методологія названого курсу охоплює довершений цикл чотирьох змістових модулів (ЗМ), кожний із яких взаємодоповнює наступність п'яти блоків філософсько-психологічних знань і відповідних їм ресурсних здатностей здобувачів вищої освіти. Зокрема, ЗМ 1 містить освітній матеріал за темою «Сфера психології як форма конструювання світу і спосіб життєздійснення людини в культурі і суспільстві», ЗМ 2 – «Основні складові психології як сфери миследіяльності і професійного методологування у вітакультурному обґрунтуванні», ЗМ 3 – «Сферна організація психологічних практик миследіяльності та мислевчинення». Змістовлення ЗМ 4 пов'язане із самостійною розробкою кожним здобувачем третього рівня підготовки обраної дисертаційної теми, у рамках якої детально опрацьовуються не лише обов'язкові параметри дослідження (актуальність, проблема, мета, завдання, об'єкт, предмет, методи та ін.), а й форми, способи і засоби майже безперервної самісної рефлексії від та із себе всього актуалізованого у проблемно-діалогічному полі свідомості психодуховного матеріалу, з якого й здійснюються мислевчинкове творення ним власного світу різновидового психологічного практикування та добування особистісних знань й набування відповідних компетентностей. Відтак здобувач реально опановує психологією не тільки як

соціогуманітарною наукою, тобто як системою раціонального знання певного спектру упредметнень, а ще й миследіяльно йде шляхом її софійного розвитку, конструюючи збагачений сенсозначимими композиціями професійний світогляд і сприймаючи глобалізований світ у фокусі нагальних потреб, цінностей і святостей сучасної людини.

Перспективними напрямками утвердження психології як сфери миследіяльності є, з одного боку, її інтерпретація та опис рефлексивними засобами світоглядних універсалій, себто *категорій культури*, що закріплюватиме культуротворчу функцію-вагомість цієї самобутньої сфери людської буттєвості, з іншого – опрацювання чотирьох фундаментальних вимірів компетентного здійснення психологічної роботи, а саме розвитку психологічного знання (епістемна складова), чистого мислення (теоретична складова), психологічної миследіяльності (практична складова) і психологічного інструментарію (засобово-методична складова).

#### **Список використаних джерел**

- Академік В. А. Роменець: творчість і праці : зб. ст. / упоряд. П.А. М'ясоїд; відп. ред. Л.О. Шатирко. Київ : Либідь, 2016. 272 с.
- Балл Г. О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства. Київ : СКД, 2017. 204 с.
- Вітакультурна методологія. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 980 с.
- Гірняк А. Н. Психологічні засади модульно-розвивальної взаємодії учасників освітнього процесу ЗВО : автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2021. 38 с.
- Гусельцева М. Мережевий плюралізм у психології: перспективи поліметодології і трансдисциплінарності. *Психологія і суспільство*. 2020. № 2. С. 43–60. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.02.043>
- Гусельцева М. С. Методологічна оптика як інструмент пізнання. *Психологія і суспільство*. 2017. № 4. С. 39–55. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.039>
- Гусельцева М. С. Эволюция психологического знания в смене типов рациональности (историко-методологическое исследование) : монография. Москва : Акрополь, 2013. 367 с.

- Методологія і психологія гуманітарного пізнання. До 25-річчя наукової школи професора А. В. Фурмана : колективна монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2019. 998 с.
- М'ясоїд П. Принцип історизму і мислення у психології: *Психологія і суспільство*. 2019. № 3-4. С. 38–72. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2019.03.038>
- М'ясоїд П. А. Психологічне пізнання: історія, логіка, психологія. Київ : Либідь, 2016. 560 с.
- Петровский А. В., Ярошевский М. Г. Теоретическая психология : учеб. пособ. Москва : Академия, 2001. 496 с.
- Психологія вчинку: шляхами творчості В. А. Роменця : зб. ст. / упоряд. П. А. М'ясоїд ; відп. ред. А. В. Фурман. Київ : Либідь, 2012. 296 с.
- Розин В. М. Психология: теория и практика : учеб. пособ. Москва : РГГУ: Омега-Л, 2005. 544 с.
- Роменець В. А., Маноха П. І. Історія психології ХХ століття : навч. посіб. 3-є вид. Київ : Либідь, 2017. 1056 с.
- Роменець В. А. Предмет і принципи історико-психологічного дослідження. *Психологія і суспільство*. 2013. № 2. С. 6–27.
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
- Стёпин В. С. Теоретическое знание: структура, историческая эволюция : монография. Москва : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
- Тітов І. Г. Методологічні принципи постнекласичної психології. *Психологія і особистість*. 2019. № 1. С. 9–40.
- Фурман А. В. Авторська програма із дисципліни «Психологія як сфера мислєдїяльності». *Психологія і суспільство*. 2021. № 1. С. 154–179. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2021.01.154>
- Фурман А. В. Ідея і зміст професійного методологування : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2016. 378 с.
- Фурман А.В. Метатеоретична мозаїка життя свідомості. *Психологія і суспільство*. 2018а. № 3-4. С. 13–50. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.03.013>
- Фурман А. В. Метатеоретичні концепти пізнання свідомості. *Психологія особистості*. 2018б. № 1(9). С. 5–11. DOI: <https://doi.org/10.15330/ps.9.1.5-11>
- Фурман А. В. Методологічна оптика циклічно-вчинкової організації теорії як системи організації раціонального знання. *Вітакультурний млин*. 2017а. Модуль 19. С. 4–15.
- Фурман А. В. Модульно-розвивальна організація мислєдїяльності – схема професійного методологування. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 40–69.

- Фурман А. В. Модульно-розвивальний оргпростір методологування: аргументи розширення. *Психологія і суспільство*. 2017б. № 1. С. 34–49. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.01.034>
- Фурман А. В. Парадигма як предмет методологічної рефлексії. *Психологія і суспільство*. 2013. № 3. 72–85.
- Фурман А. В. Психокультура української ментальності. 2-е наук. вид. Тернопіль : ВЦ НДІ МЕВО, 2011. 168 с.
- Фурман А. В. Свідомість як рамкова умова пізнання і методологування. *Психологія і суспільство*. 2017в. № 4. С. 16–38. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.04.016>
- Фурман А. В. Світ методології. *Психологія і суспільство*. 2015. № 2. С. 47–60.
- Фурман А. В. Теоретична модель особистісного прийняття людини людиною. *Психологія і суспільство*. 2020. № 1. С. 56–77. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2020.01.056>
- Фурман (Гуменюк) О. Є. Теорія і методологія інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : монографія. Ялта-Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. 340 с.
- Фурман О. Є. Взаємоспричинення парадигм, стратегій, класів і методів соціально-психологічного впливу. *Психологія і суспільство*. 2019. № 2. С. 44–65. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis.2019.02.044>
- Фурман О. Є. Психологічні параметри інноваційно-психологічного клімату загальноосвітнього закладу : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.07. Одеса, 2015. 37 с.
- Фурман О.Є. Я-концепція як предмет багатоаспектного теоретизування. *Психологія і суспільство*. 2018. № 1-2. С. 38–67. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2018.01.38>
- Фурман О. Простір і час у психологічному дискурсі. *Психологія і суспільство*. 2017. № 1. С. 79–132. DOI: <https://doi.org/10.35774/pis2017.01.079>
- Щедровицький Г. Методологічна організація сфери психології. *Психологія і суспільство*. 2000. № 2. С. 7–24.
- Щедровицький Г. П. Схема мислєдїяльностї – системно-структурна будова, значення і зміст. *Психологія і суспільство*. 2005. № 4. С. 29–39.
- Furman A. V. Volodymyr Romenets as Architect of methodology of humanitarian cognition. *Психологія і суспільство*. 2016. № 2. С. 11–24.

### References

- Ball, H. O. (2017). *Ratsiohumanistychna oriientatsiia v metodolohii liudynoznavstva [Rational humanistic orientation in the methodology of anthropology]*. Kyiv: SKD [in Ukrainian].



- Furman (Humeniuk), O. Y. (2008). *Teoriia i metodolohiia innovatsiino-psykholohichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Theory and methodology of innovation-psychological climate of secondary school]*. Yalta–Ternopil: Pidruchnyky i posibnyky [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2005). Modulno-rozvyvalna orhanizatsiia myslediialnosti – skhema profesiinoho metodolohuvannia [Modular and developmental organization of thinking – a scheme of professional methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 4, 40-69 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2011). *Psykhokultura ukraïnskoi mentalnosti [Psychoculture of the Ukrainian mentality]*. Ternopil: Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2013). Paradyhma yak predmet metodolohichnoi refleksii [Paradigm as a subject of methodological reflection]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 3, 72-85 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2015). Svit metodolohii [The world of methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 47-60 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2016). *Ideia i zmist profesiinoho metodolohuvannia [The idea and content of professional methodology]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2016). Volodymyr Romenets as Architect of methodology of humanitarian cognition. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 11-24.
- Furman, A. V. (2017). Metodolohichna optyka tsyklichno-vchynkovoï orhanizatsiï teorii yak systemy orhanizatsiï ratsionalnoho znannia [Methodological optics of cyclic-action organization of theory as a system of organization of rational knowledge]. *Vitakulturnyi mlyn [Viticultural mill]*, 19, 4-15 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2017). Modulno-rozvyvalnyi orhprostir metodolohuvannia: arhumenty rozshyrennia [Modular-developmental organizational space of methodology: arguments of expansion]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 34-49 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2017). Svidomist yak ramkova umova piznannia i metodolohuvannia [Consciousness as a framework condition for cognition and methodology]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 4, 16-38 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2018). Metateoretychna mozaika zhyttia svidomosti [Metatheoretical mosaic of the life of consciousness]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 3/4, 13-50 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2018). Metateoretychni kontsepty piznannia svidomosti [Metatheoretical concepts of cognition of consciousness]. *Psykhologhiia osobystosti [Personality psychology]*, 1 (9), 5-11 [in Ukrainian].

- Furman, A. V. (2020). Teoretychna model priniattia luduny ludunoyu [Theoretical model of personal acceptance of the person by the person]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1, 56-77 [in Ukrainian].
- Furman, A. V. (2021). Avtorska programa iz disyplinu "Psykhologhiia iak sfera muslediialnosti" [Author's program of the discipline "Psychology as a field of thinking-activity"]. *Psychology and society*, 1, 154-179 [in Ukrainian].
- Furman, A. V., Furman, O. I., Shandruk, S. K. & Co (Eds.). (2019). *Vitakulturna metodolohiia: antolohiia. Do 25-richchia naukovoii shkoly profesora A.V. Furmana [Viticulturnal methodology: an anthology. To the 25th anniversary of professor A.V. Furman's Scientific School]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
- Furman, A. V., Furman, O. I., Shandruk, S. K., & Co (2019). *Metodolohiia i psykhologhiia humanitarnoho piznannia. Do 25-richchia naukovoii shkoly profesora A. V. Furmana [Methodology and psychology of humanitarian cognition. To the 25th anniversary of professor A. V. Furman's scientific school]*. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].
- Furman, O. Y. (2015). *Psykhologhichni parametry innovatsiino-psykhologhichnoho klimatu zahalnoosvitnoho zakladu [Psychological parameters of the innovation-psychological climate of a secondary school]*. Odesa [in Ukrainian].
- Furman, O. Y. (2017). Prostir I chas u psykhologhichnomu dyskursi [Space and time in psychological discourse]. *Psykhologhii I suspilstvo [Psychology and Society]*, 1, 79-132 [in Ukrainian].
- Furman, O. Y. (2018). Ya-kontseptsiia yak predmet bahatoaspektnoho teoretyzuvannia [I-concept as a subject of multifaceted theorizing. Psychology and society]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 1/2, 38-67 [in Ukrainian].
- Furman, O. Y. (2019). Vzaiemosprychynennia paradyhm, stratehii, klasiv I metodiv sotsialno-psykhologhichnykh vplyvu [Interaction of paradigms, strategies, classes and methods of socio-psychological influence]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 44-65 [in Ukrainian].
- Guselceva M. S. (2013). *Jevoljucija psihologicheskogo znanija v smene tipov racionalnosti (istoriko-metodologicheskoe issledovanie) [Evolution of psychological knowledge in the change of types of rationality (historical and methodological research)]*. Moskva: Akropol [in Russian].
- Hirniak, A. N. (2021). *Psykhologhical fundamentals of participants modular-developmental interaction process in the higher educational establishments*. (Ext. abstr. Doct. diss.). Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].

- Husel'tseva, M. (2017). Metodolohichna optyka yak instrument piznannia [Methodological optics as a tool of cognition]. *Psykhologhiya i suspilstvo [Psychology and society]*, 4, 39-55 [in Ukrainian].
- Husel'tseva, M. (2020). Merezhevyi pluralizm u psykhologhii: perspektyvy poli metodolohii i transdystypynarnosti [Network pluralism in psychology: prospects for the field of methodology and transdisciplinarity]. *Psykhologhiya i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 43-60 [in Ukrainian].
- Miasoid, P. (2016). *Psykhologhichne piznannia: istoriia, lohika, psykhologhiia [Psychological cognition: history, logic, psychology]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Miasoid, P. (2019). *Pryntsyp istoryzmu i myslennia u psykhologhii [The principle of historicism and thinking in psychology]*. *Psykhologhiya i suspilstvo [Psychology and society]*, 3/4, 38-72 [in Ukrainian].
- Miasoid, P. A., & Shatyрко, L. O. (Eds.). (2016). *Akademik V. A. Romenets: tvorchist i pratsi [Akademic V. A. Romenets: creativity and work]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Myasoid, P. A., & Furman, A. V. (Eds.). (2012). *Psykhologhiia vchynku: Shliakhamy tvorchosti V.A. Romentsia [Psychology act: the way of creativity, of Romenets V. A.]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Petrovskiy, A. V., & Yaroshevskiy, M. G. (2001). *Teoreticheskaya psihologiya [Theoretical psychology]*. Moscow: Akademiya [in Russian].
- Romenets, V. A. (2013). Predmet i pryntsypy istoryko-psykhologhichnoho doslidzhennia [Subject and principles of historical and psychological research]. *Psykhologhiya i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 6-27 [in Ukrainian].
- Romenets, V. A., & Manokha, P. I. (2017). *Istoriia psykhologhii XX stolittia [History of psychology of the twentieth century]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
- Rosin, V. M. (2005). *Psykhologhiia: teoriia I praktika [Psychology: theory and practice]*. Moscow: Omega-L [in Russian].
- Rubinchteyn, S. L. (2003). *Bytie i soznanie. Chelovek I mir [Being and consciousness. Human and the world]*. Sankt-Peterburg [in Russian].
- Shchedrovvtskiy, H. (2000). Metodolohichna organizatsiya sferu psykhologhii [Methodological organizational sferi psychologii]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 2, 7-24 [in Ukrainian].
- Shchedrovvtskiy, H. P. (2005). Skhema myslediiialnosti – systemno-strukturna budova, znachennia i zmist [The scheme of mentality – the system-structural structure, meaning and content]. *Psykhologhiia i suspilstvo [Psychology and society]*, 4, 29-39 [in Ukrainian].

- Styopin, V. S. (2000). *Teoreticheskoe znanie: struktura, istoricheskaya evolyutsiya* [Theoretical knowledge: structure, historical evolution]. Moscow: Progress-Traditsiya [in Russian].
- Titov, I. (2019). Metodolohichni prinzipu postneklasuchnoia psykholohii [Methodological principles of postnonclassical psychology]. *Psychology and personality*, 1(15), 9-40 [in Ukrainian].

**A. Furman, O. Furman**

### **METHODOLOGICAL ORGANIZATION OF PSYCHOLOGY AS A SPHERE OF THINKING ACTIVITY**

*The methodological research is devoted to the substantiation of an alternative view on psychology as a universum of human life activity and thus as on a special worldview and on the ability to see everything in focus of human. This alternativity is based on the well-known idea of G. P. Shchedrovitsky, expressed in 1980, to consider psychology not as a science that has its own subject and method, but as “the whole world, perceived from a certain point of view.” It is argued that such a broad understanding of psychology as a sphere of thinking-activity, firstly, does not deny the scientific (object-subject) method to its multidisciplinary development, although it indicates its reduction filters and explanatory limitations, and secondly, reveals a universal way to expand the competent horizon of the influence of psychology on personal and social life and cultural development of citizens and all mankind. The author’s cyclic-deed approach became a complex tool for solving the last supertask, which made it possible to substantially detalize the canonical organizational scheme of V. A. Romenets’ deed deployment in the form of four thematic research strategies of personal thinking-activity. In particular, at the stage of the situation the field of psychology is covered as the interpenetration of different rational humanistic knowledge and psychological work of any content and direction, original worldview and anthropocentric thinking-activity and as a result of the ubiquitous form of constructing social environment and way of human’s life realization, which is explained by such innovative epistemic products as the scheme of thinking-activity, a six-level model of professional methodologization, a paradigmatic-research map, etc. At the stage of motivation, this area should get rid of the existing spontaneity and get a clear methodological organization that would harmonize psychological researches, design and methodical developments, techniques and practices into a single covital organism of development of all psycho-spiritually oriented thinking-activity, which, in turn, would stimulate socio-cultural approval of such basic components of spherical psychologization as work, thought communication, reflective activity, thinking, thinking-activity. The stage of action is a responsible for everyone and for all period of consolidation in the individual and mass consciousness of psychology understanding as an already formed and developed sphere of thinking-activity, which overcomes the narrow framework of purely natural-scientific consideration of psycho-spiritual reality and is primarily*

*interested in the intentions, goals and values of psychological work fulfillment in four dimensions (development of psychological knowledge, pure thinking, thinking-activity, and use of psychological toolkit) and in five basic types (theoretical, research-design, applied, empirical, psychocultural). The content of the post-action stage should be a continuous and almost total reflection of individual, collective and social thinking-activity creation of a multifaceted world of psychological practice and thus gaining new knowledge and competencies and enriching the experience of psychological work of all who belong to this field. Finally, mainly for the sake of applied visualization of the advocated ideas, concepts and methodologems, a detailed characteristic of the situational, motivational, active and post-action components of the educational content of the newly created author's program in the discipline "Psychology as a sphere of thinking-activity" was carried out, which has been successfully implemented for several years in the preparation of doctors of philosophy in psychology.*

**Keywords:** *psychology as a science, psycho-spiritual, sphere of psychology, thinking-activity, cyclic-deed approach, research strategy, psychological work, methodologization, thought-deed, thought communication, psychological thinking, reflection, psychosophy, psychological culture, G. P. Shchedrovyytsky, V. A. Romenets.*

Надійшла до редакції 2.06.2021 р.

# ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНІ ТА ПРИКЛАДНІ ДОСЛІДЖЕННЯ

УДК 159 – 37.03: 793.327

© К. П. Березіна, С. А. Котенко, А. А. Малишева, 2021

[orcid.org / 0000-0001-6878-4516](https://orcid.org/0000-0001-6878-4516)

[orcid.org / 0000-0003-0234-5021](https://orcid.org/0000-0003-0234-5021)

[orcid.org / 0000-0001-6107-5397](https://orcid.org/0000-0001-6107-5397)

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239955>

**БЕРЕЗІНА Катерина Павлівна**

*викладач кафедри педагогіки та психології Харківської державної академії  
фізичної культури*

**КОТЕНКО Світлана Андріївна**

*викладач кафедри педагогіки та психології Харківської державної академії  
фізичної культури*

**МАЛИШЕВА Анжеліка Анатоліївна**

*викладач кафедри педагогіки та психології Харківської державної академії  
фізичної культури*

## ПСИХОСОЦІАЛЬНЕ ФУНКЦІОНУВАННЯ ДІТЕЙ ПЕРЕДПІДЛІТКОВОГО ВІКУ В СІМ'ЯХ З РІЗНИМ ВІДНОШЕННЯМ ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

*Статтю присвячено аналізу відмінностей психосоціального функціонування дітей перепідліткового віку в сім'ях з різним відношенням до шкільних обов'язків. Сучасна шкільна освіта надає багато простору для творчості, вибору методів опанування програми, яка разом з цим, стає все більш вимогливою. Батькам учнів буває важко визначитись з мірою надання відповідальності за виконання домашніх завдань своїм дітям. Особливо це стосується дітей перепідліткового віку (9-12 років), яким начебто вже не треба допомагати та контролювати їх у шкільному процесі. Водночас з цим повна відстороненість дорослих може викликати тривогу з боку усіх учасників цієї складної діяльності.*

*В результаті експериментального дослідження виявлено, що діти перепідліткового віку, батьки яких не вважають за доцільне втручатись у шкільний процес, показують низький рівень психосоціального розвитку. Такий результат може означати, що цим*

дітям бракує здатності виконувати повсякденну діяльність та вступати у відносини з людьми таким чином, щоб ці відносини задовольняли обидві сторони. Більшість учнів середніх класів з низьким рівнем психосоціального функціонування зазвичай мають проблеми інтерналізованого характеру. Тобто їм важко проявлятися і бути соціально активними. Тоді як екстерналізовані (зовнішні) симптоми порушення психосоціального розвитку не виражені в обох групах.

Додаткове дослідження рівню тривоги виявило відмінність між групами по шкалах «сепараційна тривога», «соціальна фобія» та «шкільна фобія». В сім'ях, де батьки відсторонились від шкільного навчання своїх дітей, починаючи з середніх класів, рівень тривоги за цими шкалами вище. За шкалами «соматичні симптоми тривоги», «генералізований тривожний розлад» істотних відмінностей між вибірками немає – в обох групах показники за цими шкалами не перевищують прийнятний рівень. Отже можна вважати, що повне невтручання батьків у шкільний процес дітей, які навчаються в середніх класах, може сприйматись ними як брак батьківської уваги, що впливає на впевненість у підтримці в шкільній діяльності, яка все ж таки, займає велике місце у повсякденному житті дітей шкільного віку

**Ключові слова:** психосоціальне функціонування, психосоціальне благополуччя, перепідлітковий вік, відношення до шкільного навчання, тривожні розлади, сепараційна тривога, шкільна фобія, соціальна фобія.

**Постановка проблеми.** Сучасні батьки стурбовані низкою факторів дорослішання своїх дітей. Про це свідчать розмови в батьківських чатах, на інтернет-форумах, тривожні дописи в соціальних мережах. Однією з розповсюджених скарг є відсутність інтересу у дітей до шкільної програми та до отримання будь-яких академічних знань, пасивність у навчанні, низька мотивація на отримання гарних оцінок.

З іншого боку, в суспільстві панує думка, що оцінки та академічні знання ніяк не впливають на успіх у дорослому житті, тож, не треба вимагати від дітей кращого навчання.

Формувачами думок також виступають відомі люди, наприклад, зірки естради або популярні блогери. Діти відомих людей мають гувернерів із зарубіжних країн – носіїв іноземних мов, коштовних тренерів із різних видів спорту. Крім цього, зараз дуже популяризуються заняття мистецтвом: живописом, класичним балетом, скульптурою, режисурою, музикою тощо. Успіхи дітей відомих та заможних осіб демонструються

широкому колу глядачів, від чого у людей середнього та низького матеріального достатку може виникнути відчуття, що вони мало стараються для своїх дітей, не надають їм якісної освіти. Відчуття провини та тривоги посилюється, коли, на суб'єктивну думку батьків, їх діти недостатньо успішні навіть у шкільному навчанні. Водночас інші блогери транслюють протилежну думку про те, що відсутність вищої освіти та неуспішність у шкільному навчанні не завадили їм стати відомими та заробляти великі гроші.

Подібна подвійність суджень тільки збільшує батьківську тривогу. Дорослі не розуміють, на що їм орієнтуватися: вимагати від дітей старанності в школі, або дати змогу обирати самостійно, чому вчитися та чи вчитися взагалі. Якщо кілька десятиріч тому батьки спирались на досвід своїх батьків у вихованні, то сьогодні з його інформаційною доступністю надає багато варіацій, кожна з яких суперечить іншій. Але найбільш важливим є вивчення психологічного стану дітей, батьки яких вирішили покласти всі зусилля на розвиток та освіту своїх нащадків, або навпаки, не втручатись у освітній процес та надати дитині повну свободу у навчанні.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Одним із маркерів психологічного благополуччя є психосоціальне функціонування дитини. При переході з одного вікового періоду в інший відбувається динаміка психічних станів, формується оволодіння вищими психічними функціями і саме показники успішності цього процесу впливають на розвиток особистості (Выготский Л. С.). Проте, в молодшому шкільному віці поруч з дитиною майже весь час знаходяться важливі дорослі, які супроводжують та допомагають встановлювати взаємовідносини із соціальним оточенням, приймати нові правила, оволодівати навичками довільної поведінки. Допомога дорослих надає поштовх для формування саморегуляції і впевненості в своїх здібностях. Тоді як перехід із молодшого шкільного віку в середній передбачає як від дітей, так і від їх батьків нові вимоги, пов'язані зі зміною соціальної ситуації.

В Україні перехід в середню школу співпадає з віком 9 років та продовжується впродовж всього періоду, який деякі вчені називають передпідлітковим (Д. Б. Ельконін, К. М. Поліванова, Г. А. Цукерман, W. Collins, M. Jonson, J. Lipsitz) і



визначають його як кризовий період в житті не тільки дитини, але і всієї сім'ї (Славутская Е. В., 2015). Крім того, що цей вік пов'язан з фізіологічними змінами, появою новоутворень, розвитком психічних функцій, характеру мислення, відбуваються зміни й у відносинах з батьками, вчителями та однолітками (Hill, N. E., Bromell, L., Tyson, D. F., & Flint, R., 2007). При цьому діти продовжують потребувати у підтримці батьків та значущих дорослих. І саме ця підтримка визначатиме подальший успіх в психосоціальному розвитку підлітків (Fosco, Stormshak, Dishion, & Winter, 2012).

Під терміном психосоціальне благополуччя розуміють великий діапазон різного роду обставин та станів, але нам близька думка представників «позитивного» напрямку, які вкладають у це значення такі показники, як внутрішня мотивація та наявність умов для самореалізації (Peterson, Park, Seligman, 2005; Cavill, Kahlmeier and Racioppi, 2006).

Середній вік проявлення тривожних розладів приходить приблизно на 11 років, тобто, на передпідлітковий період. Інколи тривожні прояви розуміються дорослими як неправильна поведінка, сором'язливість, лінь. Дійсно, дітям буває важко ідентифікувати свої відчуття, але для того, щоб знизити вплив тривоги та визначити стратегію позбавлення від неї, підліток має знати звідки та в яких випадках проявляються тривожні відчуття.

Одним із видів тривожних розладів є розлад у вигляді уникнення (соціальна тривожність). Для дітей з високим рівнем інтерналізованих симптомів характерні боязкість і гальмування, які ускладнюють процес навчання. В таких випадках справжні здібності дитини стають помітними тільки при виключно сприйнятливих умовах виховання (А. В. Микляева, П. В. Румянцева, 2007).

Сепараційна тривога (тривожний розлад у зв'язку зі страхом розлуки) зустрічається у дітей дошкільного і молодшого шкільного віку та вважається нормою, але симптоми сепараційної тривоги у більш дорослих дітей можуть бути фактором ризику для виникнення інших тривожних розладів та панічних атак. Серед причин сепараційної тривоги виокремлюють, зокрема, непослідовність виховання і конфлікт між прагненням до сепарації та симбіозу одночасно. Отже,

батькам треба бути дуже обережними з проявами турботи, піклування, застосування покарань та заохочень, бути послідовними під час щоденного спілкування і виконання щоденних справ з дитиною, що дорослішає (Oaklander, 1989).

Сепараційна тривога дуже часто маскується під шкільну фобію, яка є проявом соціальної фобії, тобто розладу у вигляді уникнення. В підлітковому віці довготривала затримка психосоціального розвитку призводить до порушень у спілкуванні з однолітками, ускладнює процес навчання.

Щодо генералізованих тривожних розладів у дітей і підлітків, то в їх основі полягає переконання про ненадійність світу, неможливість знайти надійну фігуру у вигляді дорослих та опертися на неї. Дуже часто розлад пов'язан із ситуаціями, коли діти бояться не виправдати занадто високі очікування батьків від них, коли батьки покладають занадто багато відповідальності, до якої діти ще не готові.

Аналіз наукового матеріалу дозволяє зробити висновки, що психологічний склад вікового періоду з 9 до 12 років недостатньо вивчено в умовах сьогодення. Звичайно, батьки розуміють, що дорослі діти потребують як турботи, так і автономності одночасно, але їм важко визначити кордони самостійності та межі допомоги. Наприклад у виконанні домашніх завдань в школі батьків турбує питання, чи варто покладати на дитину повну відповідальність за процес навчання, або втручатись та контролювати. Адже й сама освітня система передбачає одночасно індивідуалізований підхід до кожного учня і разом з тим вимагає більшої активності в навчанні. Саме ця проблема визначила актуальність теми дослідження.

Отже, метою дослідження є виявлення особливостей психосоціального функціонування, дослідження рівню інтерналізованих і екстерналізованих симптомів та виявлення тривоги у дітей передпідліткового віку в сім'ях з різним відношенням до шкільного навчання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В емпіричному дослідженні взяли участь 50 осіб – батьків п'ятикласників харківської загальноосвітньої школи I-III ступенів №103, м. Харків. Перед проведенням дослідження ми поспілкувались з респондентами на предмет відношення до шкільного навчання їх дітей та розділили учасників на 2 однакових вибірки: батьки,

які зовсім перестали втручатись у шкільні уроки своїх дітей, починаючи з 5 класу, та батьки, які допомагають дітям робити шкільні завдання і цікавляться їх шкільними успіхами. Важливо, що всі учасники експерименту прискіпливо відносились до шкільних завдань своїх дітей в період навчання в молодшій школі та робили уроки разом з ними.

Для діагностики психосоціального функціонування дітей передпідліткового віку використовувалась методика М. Джеллінека та М. Мерфі «Перелік дитячих симптомів» в українській адаптації «Перелік дитячих симптомів» PSC-UKR та Y-PSC-UKR (Луценко, Штриголь, Міхановська, 2019).

Зазначена методика розроблена у 1988 році для виявлення соціальної дисфункції дітей. Призначена для розпізнавання когнітивних, емоційних і поведінкових проблем та може використовуватись у діагностуванні дітей від 4 до 18 років. Також у тесті присутні субшкальні показники: інтерналізація та екстерналізація.

Для діагностики рівня тривожності використовували скринінговий опитувальник емоційних розладів, пов'язаних із тривогою у дітей SCARED-P – версія для батьків. За результатами діагностування підтверджується або не підтверджується присутність тривожного розладу у дитини, а також виявляється тривога конкретного типу розладу: генералізований тривожний розлад, сепараційна тривожність, соціальна фобія, шкільна фобія (Коробка, 2020).

При обробці даних використовувався метод математичної статистики – парний t-критерій Ст'юдента.

**Результати та дискусії.** Порівняння рівня психосоціального функціонування серед дітей передпідліткового віку в сім'ях, де дорослі зовсім відсторонились від шкільного життя, домашніх уроків та передали всю відповідальність за це своїм дітям, а також в сім'ях, в яких навпаки, до школи ставляться як до спільного сімейного обов'язку, виявило розбіжності за шкалою «психосоціальне функціонування» та за субшкалою «інтерналізація». Щодо субшкали «екстерналізація» – різниці між вибірками не виявлено (таблиця 1).

Таблиця 1

**Показники психосоціального функціонування та рівня інтерналізованих і екстерналізованих симптомів серед дітей передпідліткового віку в сім'ях з різним відношенням до шкільного навчання ( $M \pm \sigma$ )**

Шкали	Батьки, які не втручаються у шкільне навчання своїх дітей	Батьки, які продовжують вчити уроки разом зі своїми дітьми	t	p
Показник психосоціального розвитку	1.42 ± 7.14	0.89 ± 4.47	4.57	0.001
Інтерналізація	0.68 ± 3.41	0.49 ± 2.45	7.56	0.01
Екстерналізація	1.17 ± 5.86	0.53 ± 2.67	1.06	0.05

Діти батьків, які не втручаються у їх шкільне навчання показали більш низький результат за рівнем психосоціального розвитку. Крім того, в першій вибірці високі показники інтерналізації в порівнянні з другою вибіркою.

Щодо екстерналізованих симптомів, дослідження показало, що діти в обох вибірках мають середній рівень їх розвитку.

Отримані результати можуть свідчити про важливість дорослої фігури в соціальному житті дітей, які недавно переступили поріг середніх класів.

Крім цього, дітям передпідліткового віку необхідно передавати частину відповідальності за результати свого навчання батькам і в деяких ситуаціях орієнтуватись на контроль з їх сторони.

Цікаво, що зовнішні симптоми психосоціального розвитку в даному дослідженні не виражені в обох вибірках. Хоча делінквентна поведінка часто викликана фактором батьківської відкинутості, бажанням привернути на себе увагу, в нашому випадку високі бали за шкалою «екстерналізація» отримали тільки декілька учасників в першій вибірці, але це ніяк не вплинуло на загальний результат і не показало достовірність різниці між групами. При цьому, в другій вибірці високий бал за цією субшкалою не отримав жоден з учасників експерименту.

Проблеми психосоціального функціонування нерідко базуються на тривожних розладах дітей, ускладненні вербалізації проявлення своїх відчуттів, особливо, коли батьки

не сприймаються як надійні фігури.

Результати дослідження рівня тривоги серед школярів середніх класів представлені у таблиці 2.

*Таблиця 2*

**Показники рівня тривоги серед дітей перепідліткового віку в сім'ях з різним відношенням до шкільного навчання (M ± σ)**

Шкали	Батьки, які не втручаються у шкільне навчання своїх дітей	Батьки, які продовжують вчити уроки разом зі своїми дітьми	t	p
Загальний рівень тривожності	0.97 ± 4.87	0.93 ± 4.67	7.6	0.001
Соматичні симптоми тривоги	0.35 ± 1.76	0.33 ± 1.67	0.7	–
Генералізований тривожний розлад	0.34 ± 1.73	0.25 ± 1.28	1.7	–
Сепараційна тривога	0.25 ± 1.27	0.17 ± 0.86	3.5	0.001
Соціальна фобія	0.33 ± 1.65	0.48 ± 1.44	4.2	0.001
Шкільна фобія	0.32 ± 1.6	0.28 ± 1.44	7.2	0.001

Порівняння показало, що загальний рівень тривожності вище у дітей, батьки яких відсторонені від їх шкільного життя і не втручаються у виконання домашніх завдань. Особливо ця різниця стосується шкали «шкільна фобія», яка негативно впливає не тільки на навчання, але й на весь психосоціальний розвиток. Проявлення шкільної тривожності доволі різноманітне – від проблем уникання, замкненості, скарг соматичного характеру – тобто, інтерналізованих симптомів психологічного неблагополуччя до екстерналізованих проблем: агресивної поведінки, гіперактивності. Разом з цим, в основі таких протилежних поведінкових проявлень лежить синдром шкільної тривоги (шкільної фобії).

Істотно відрізняються результати в вибірках й за шкалами «соціальна фобія» та «сепараційна тривога». Проявлення цих видів тривоги також підтверджує наявність інтерналізованих проблем.

Решта показників суттєво не відрізняється або потребують більш поглибленого діагностування.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Отримані результати дозволяють зробити наступні висновки:

Діти передпідліткового віку, батьки яких повністю відсторонились від їх шкільного життя з 5 класу, дещо соціально дезадаптовані та мають проблеми інтерналізованого (внутрішнього) характеру. Відповідно до теоретичної моделі Т. М. Ахенбаха інтерналізовані симптоми проявляються у вигляді проблем уникання, замкненості, тривоги та в окремих випадках – депресії. Що саме і показали результати діагностування рівня тривожності. Високі показники за шкалами «сепараційна тривожність», «шкільна фобія» та «соціальна фобія» методики SCARED-P, які отримали учасники першої вибірки, свідчать про потребу дітей перепідліткового віку спиратися на батьківську підтримку в їх шкільному житті, адже навчальна діяльність в цей період є провідною.

Між дослідженими групами не виявлено істотної різниці в показниках більш серйозних поведінкових проблем, виражених зовні. В такому разі можна припустити, що неухаги до шкільного життя з боку батьків все ж таки недостатньо, щоб діти вважали себе зовсім самотніми, кинутими дорослими і демонстрували відверту опозиційну поведінку.

Психосоціальні дисфункції супроводжуються різними видами соматичних, психічних та психосоціальних проблем, які можуть викликатись надмірним використанням дітьми інтернету, недостатнім піклуванням з боку батьків, деякою педагогічною занедбаністю.

Результати дослідження будуть корисними для батьків дітей передпідліткового віку, педагогів і шкільних психологів. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямку ми плануємо розширити вибірку, дослідити саме причину психосоціальних проблем дітей перепідліткового віку, а також застосувати для дослідження додаткові методи та методики.

#### ***Список використаних джерел***

- Выготский, Л. С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4 : Детская психология / ред. Д. Б. Эльконин. Москва : Педагогика, 1984. 432 с.
- Коробка О. Діагностика та лікування тривожних розладів у дітей і підлітків. *НейроNEWS: психоневрологія та нейропсихіатрія*. 2020. № 9 (120). С. 48–54.

- Микляева А. В., Румянцева П. В. Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. СПб. : Речь, 2007. 248 с.
- Міхановська Н. Г., Штриголь Д. В., Луценко О. Л., Куратченко І. С. Психодіагностичний комплекс для оцінки наслідків домашнього насильства у дітей: метод. посіб. Київ : УкрСіч, 2019. 80 с.
- Славутская Е. В. Закономерности психосоциального развития школьника в предпубертковом возрасте : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Казань, 2015. 331 с.
- Cavill N., Kahlmeier S., Racioppi F. Physical activity and health in Europe: evidence for action. Copenhagen, 2006. 55 p.
- Clinical Practice Guideline for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Anxiety Disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 2020. Vol. 59 (10). P. 1107–1124.
- Fosco G. M., Stormshak E. A., Dishion T. J., Winter C. E. Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. 2012. Vol. 41(2). P. 202–213.
- Hill N. E., Bromell L., Tyson D. F., Flint R. Developmental commentary: Ecological perspectives on parental influences during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*. 2007. Vol. 36 (3). P. 367–377.
- Oaklander V. Windows to Our Children: A Gestalt Approach to Children and Adolescents. *Gestalt Journal Press*, 1989. 348 p.
- Peterson C., Park N., Seligman M. Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*. 2005. № 1 (6). P. 25–41.
- Phifer L. W., Crowder A. K., Elsenraat T., Hull R. CBT Toolbox for Children and Adolescents: Over 200 Worksheets & Exercises for Trauma, ADHD, Autism, Anxiety, Depression & Conduct Disorders. Pesi Publishing & Media, 2017. 252 p.

### **References**

- Cavill, N., Kahlmeier, S., & Racioppi F. (2006). *Physical activity and health in Europe: evidence for action*. Copenhagen.
- Clinical Practice Guideline for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Anxiety Disorders (2020). *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 59(10). 1107-1124.
- Fosco, G. M., Stormshak, E. A., Dishion, T. J., & Winter, C. E. (2012). Family relationships and parental monitoring during middle school as predictors of early adolescent problem behavior. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 41(2), 202-213.

- Hill, N. E., Bromell, L., Tyson, D. F., & Flint, R. (2007). Developmental commentary: Ecological perspectives on parental influences during adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 367-377.
- Korobka, O. (2020). Diahnostyka ta likuvannia tryvoznykh rozladiv u ditei i pidlitkiv [Diagnosis and treatment of anxiety disorders in children and adolescents]. *NeuroNEWS: psykhonevrolohiia ta neiropsykhiatriia* [*NeuroNEWS: neuropsychiatry and neuropsychiatry*], 9(120), 48-54 [in Ukrainian].
- Mikhanovska, N. H., Shtryhol, D. V., Lutsenko, O. L., & Kuratchenko, I. Ye. (2019). *Psyhodiagnostychnyi kompleks dlia otsinky naslidkiv domashnoho nasylstva u ditei: metodychnyi posibnyk* [*Psychodiagnostic complex for assessing the consequences of domestic violence in children: toolkit*]. Kyiv: UkrSich [in Ukrainian].
- Miklyaeva, A. V., & Romyanczeva, P. V. (2007). *Shkol'naya trevozhnost': diagnostika, profilaktika, korrekciya* [*School anxiety: diagnosis, prevention, correction*]. SPb.: Rech [in Russian].
- Oaklander V. (1989). Windows to Our Children: A Gestalt Approach to Children and Adolescents. *Gestalt Journal Press*.
- Peterson, C., Park, N., & Seligman, M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*. 1(6), 25-41.
- Phifer, L. W., Crowder A. K., Elsenraat T., & Hull R. (2017). *CBT Toolbox for Children and Adolescents: Over 200 Worksheets & Exercises for Trauma, ADHD, Autism, Anxiety, Depression & Conduct Disorders*. Pesi Publishing & Media.
- Slavutskaya, E.V. (2015). *Zakonomernosti psikhosotsial'nogo razvitiya shkol'nika v predpodrostkovom vozdaste* [*Patterns of psychosocial development of a schoolchild in pre-adolescence*] (PhD diss.). Kazan [in Russian].
- Vygotskij, L. S. (1984). *Sobranie sochinenij: v 6 t T. 4: Detskaja psihologija red. D. B. Jel'konin* [*The Collected Works of L.S. Vygotsky in 6 v V. 4: Child psychology edited by D. B. Elkonin*]. Moscow: Pedagogika [in Russian].

**K. Berezina, S. Kotenko, A. Malysheva**

#### **PSYCHOSOCIAL FUNCTIONING OF PRE-ADOLESCENT CHILDREN IN FAMILIES WITH DIFFERENT ATTITUDES TOWARDS SCHOOLING**

*The article is devoted to the analysis of differences in the psychosocial functioning of adolescents in families with different attitudes to school responsibilities. Modern school education provides a lot of space for creativity, the choice of methods of mastering the program, which, at the same time, is becoming more demanding. It can be difficult for parents to determine the extent to which they give their children homework responsibility. This is especially true for adolescents*



(9-12 years old), who no longer seem to need help and control in the school process. At the same time, complete lack of control can cause alarm on the part of all participants in this complex process.

An experimental study found that adolescents whose parents do not consider it appropriate to interfere in the school process, show a low level of psychosocial development. This result may mean that these children lack the ability to perform daily activities and enter into relationships with people in a way that satisfies both parties. Most middle school students with low levels of psychosocial functioning usually have internalization problems. That is, it is difficult for them to show themselves and be socially active. Whereas externalized (external) symptoms of psychosocial development disorders are not expressed in both groups.

An additional study of the level of anxiety revealed differences between the groups on the scales "separation anxiety", "social phobia" and "school phobia". In families where parents have dropped out of school for their children, starting in middle school, the level of anxiety on these scales is higher. On the scales "somatic symptoms of anxiety", "generalized anxiety disorder" there are no significant differences between the samples - in both groups, the indicators on these scales do not exceed an acceptable level. Thus, it can be assumed that the complete non-interference of parents in the school process of children in middle school can be perceived by them as a lack of parental attention, which affects the confidence in support in school activities, which, nevertheless, occupies a large place in children's daily lives. school age.

**Keywords:** psychosocial functioning, psychosocial well-being, pre-adolescence, schooling, anxiety disorders, separation anxiety, school phobia, social phobia.

Надійшла до редакції 30.05.2021 р.

УДК: 159.922.72:37.015.31:504(043.3)

© П. С. Беседа, 2021

orcid.org/0000-0003-1533-6079

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239956>

**БЕСЕДА Поліна Сергіївна**

аспірантка кафедри психології

Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ЕКОПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДШОГО ШКОЛЯРА**

*У статті розглянуто основні принципи та методи здійснення психологічного супроводу розвитку молодшого школяра у процесі виховання його екологічної культури. Розкрито поняття екологічної свідомості та екологічної діяльності як складових екокультури. Описано ціннісні орієнтири розвитку екопсихологічної культури молодшого школяра. Зазначено, що одним з пріоритетних завдань психологічного супроводу на етапі розвитку екопсихологічної культури школяра є процес виявлення прищеплених йому цінностей та уявлень про природу та навколишнє середовище й відповідну поведінку і взаємодію з природою. Саме система цінностей визначає тип стосунків людини з природою. Розглянуто теоретичні аспекти основних та специфічних методів здійснення психологічного супроводу розвитку екопсихологічної культури молодшого школяра. Обґрунтовано їх зміст, значення, види та форми застосування. Встановлено, що для розвитку ефективності коректного ставлення школярів до довкілля, їм слід застосовувати різноманітні форми та методи екологічної освіти в урочний та позаурочний час, у класній та позакласній роботі. Саме у період молодшого шкільного віку у школярів починає швидко формуватися власний конативний, або поведінковий компонент екологічної свідомості. Тобто, виникає бажання самостійно вирощувати рослинні культури, доглядати за домашніми тваринами, створювати комфорт та затишок у побуті. Встановлено, що під час психологічного супроводу необхідно формувати екологічну відповідальність молодшого школяра не тільки в процесі навчання, а і в грі та пізнанні навколишнього середовища. Це є свого роду, психолого-педагогічним процесом, спрямованим на формування у дитини знань основ природокористування, отримання необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів.*

**Ключові слова:** екологічна культура, психологічний супровід, екологічна свідомість, екологічна діяльність, екологічна відповідальність, система цінностей.

**Постановка проблеми.** У молодшому шкільному віці психіка молодшого школяра досягає рівня розвитку, необхідного для подальшого навчання у школі. А особливо це стосується питань гармонічної взаємодії з оточенням та навколишнім світом. У всіх сферах психічного розвитку дитини відбуваються важливі новоутворення, тобто, перебудовується інтелект, особистість та соціальні відносини. І чим більше позитивних здобутків, уявлень та переконань набуде молодший школяр, тим легше він впорається з неминучими проблемами підліткового віку. Тому в цей період дуже важливим є екопсихологічний супровід процесу формування гармонійного світогляду на природу, флору, фауну, тварин, рослин, повітря.

Порушене у статті питання потребує актуалізації. В умовах нестабільної кризової ситуації сучасного життя виникає необхідність включення етичного психологічного компонента у процес взаємодії людини з природним оточенням, а особливо молодших школярів, які під впливом інформаційної атаки з різноманітних джерел телебачення та Інтернету, суперечливої інформації, отриманої у сімейному колі та серед друзів, поступово викликають загрозу страху перед майбутнім дорослим життям. Це може бути інформація з негативним підтекстом, зокрема щодо наявної зараз пандемії та поширення епідемії коронавірусу.

Очевидно, що психологічна підтримка та супровід на даному віковому етапі розвитку дитини є досить значущими, потребують удосконалення та зазнають дедалі більшої актуальності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковими дослідженнями у сфері виховання школярів екологічної культури та психологічної роботи у формуванні позитивної екологічної свідомості й екологічної діяльності дитини займаються такі науковці, як Дерябо С., Застело А., Скребець В., Назарко І., Троцька О., Львовичкіна А., Ясвін В., Швалб Ю. та ін. Кожен з дослідників постійно вносить свій вагомий внесок у розвиток екологічності освітніх програм школярів та розробляє необхідні теоретичні і практичні аспекти їх психологічного супроводу.

Зокрема, Назарко І. та Троцька О. зазначають, що упродовж багатьох років в освітній традиції домінувала антропоцентрична спрямованість викладання біологічних дисциплін, яка

звеличувала сутність людини над іншими природними системами. Тому, склалась ситуація ігнорування законів природи в усіх формах діяльності людини, деформації екопсихологічного компоненту свідомості.

Сучасні досягнення природничих наук свідчать про те, що виникла нагальна потреба формування в школярів сприйняття довкілля з урахуванням положень біологічної й екологічної етики (Назарко, Троцька, 2011).

Отже, як і декілька десятків років тому, сьогодні екопсихологічна культура потребує комплексного вирішення виникаючих кризових явищ та проблем з урахуванням тих змін, що відбуваються у світі як через природні, так і техногенні фактори.

**Мета статті:** теоретичне дослідження особливостей здійснення психологічного супроводу молодшого школяра у процесі розвитку його екопсихологічної культури.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналіз наукової літератури свідчить, що формування екопсихологічної культури є складним процесом, у якому виокремлюють низку психологічних механізмів, серед яких основним є процес суб'єктного ставлення та усвідомлення людиною екологічних цінностей.

До ціннісних орієнтирів розвитку екопсихологічної культури можна віднести: усвідомлення свої єдності з природою; шанобливе і дбайливе ставлення до оточуючих предметів та національних багатств; розвиток вміння відчувати красу навколишнього світу; охорону природи і відразу до побутового недбалства, збалансованість утилітарного та духовного підходів у господарському ставленні до природи тощо (Назарко, Троцька, 2011).

Відомо, що якщо з раннього дитинства дітей навчати основ світу природи згідно кваліфікованої спеціально розробленої освітньої програми, то поступово у дитини з'являються правильні установки стосовно довкілля, і вони готові діяти у відповідності з цими установками. Такі програми повинні передбачати занурення дитини у сферу постійного підвищення її екологічної свідомості. Щоб втілити це в життя не є достатнім лише включення розділу з екології до курсу природничих наук. Насамперед, школярі повинні більшість часу проводити на природі, безпосередньо спілкуючись з нею під керівництвом

наставників, які у повній мірі досить яскраво та детально можуть показати її красу й розповісти про можливі наслідки невірною поведінкою у навколишньому природному середовищі. Дитина з раннього дитинства повинна знати, що довкілля з його недосконалістю починається саме всередині неї, а вже потім наслідки шкідливої або корисної діяльності проявляються ззовні. Отже, важливим завданням екологічної педагогіки та психології є виховання людини, яка б надавала перевагу саме духовним цінностям над матеріальними і яка може спокійно ставитись до предметів сучасного матеріального світу.

Перш ніж перейти до розкриття суті теми, необхідно дати визначення ключовим поняттям, таким як екопсихологічна культура, екологічна свідомість, екологічна діяльність та екологічна психологія, система цінностей. Екологічна культура особистості виявляється у діяльності як єдність людини з природою і суспільством. В її структурі виокремлюють дві складові: екологічна свідомість та екологічна діяльність, що регулюються нормами і цінностям біологічної й екологічної етики. Враховуючи свою персональну систему цінностей, кожна людина обирає стратегії природокористування.

У педагогіці суб'єкт виховання розглядається як носій системи цінностей, що відповідно виявляє себе в якостях особистості, її життєвому виборі, поведінці. Тому першочерговим завданням психологічного супроводу на етапі розвитку екопсихологічної культури школяра є процес виявлення прищеплених йому цінностей та уявлень із подальшим психологічним коригуванням можливих відхилень від загально визнаних норм поведінки. Саме проблема ціннісного ставлення школяра до природи є одним з пріоритетних завдань у роботі психолога. Система цінностей, стратегія та методи виховання і розвитку є взаємозалежними, оскільки зміст виховання визначають прищеплені цінності, а стратегія і методи практично реалізують їх в житті. Відповідно до того, яку систему суспільство обирає, таким мусить бути і характер виховання та розвитку в сім'ї, школі, у суспільстві. Система цінностей визначає і тип стосунків людини з природою (антропоцентричний, біоцентричний, екоцентричний) (Дерябо, 1996; Скребец, 1998).

Отже, психологічний супровід – це не що інше, як приєднання до певної системи цінностей, добровільно обраної, засвоєної та реалізованої у процесі певної діяльності, а також підтримка дитини, її навчання та правильне етичне спрямування її поглядів і переконань щодо екологічної культури. Обов'язок психолога – наблизити цінності дитини, подавши їх у прийнятній для неї формі, розвивати їх в її свідомості і сприяти втіленню таких цінностей в життя, щоб вони ставали її діючим світоглядом.

Основним методологічним принципом екологічної психопедагогіки, як вважають провідні дослідники з егопсихології С. Дерябо і В. Ясвін, полягає у чіткій відповідності педагогічного процесу екологічного виховання школяра психологічному процесу формування його екологічної свідомості (Львовичкіна, 2003; Шепель, 2019).

Цей принцип означає, що для підвищення ефективності педагогічного процесу і формування екологічної свідомості особистості, необхідно задіяти у ньому якомога більше різноманітних психологічних засобів та механізмів, які сприяють формуванню екоцентричного типу екологічної свідомості. Крім того, дуже важливе значення для планування психологічних заходів і програм має віковий фактор. Саме вік школяра визначає форми та методи психологічних заходів. У зв'язку з цим, у даній статті розглянемо підхід до формування екологічної свідомості, екологічних установок та екологічної поведінки у молодших школярів.

Відношення людини до навколишнього природного середовища можна представити як структуру із трьох компонентів: 1) емотивний, або емоційний; 2) когнітивний, або пізнавальний; 3) конативний, або поведінковий.

Отже, визначити рівень ставлення школяра до природи та довкілля можна шляхом аналізу цих трьох компонентів – емоцій, природо-пізнавальної роботи, спрямованої на визначення поведінки у навколишньому середовищі. Зазначені компоненти є різними за структурою як в окремих соціально-вікових групах, так і в окремих особистостей. Саме формування у дитини правильних таких компонентів, а також їх гармонійне поєднання є одним з найвагоміших завдань екологічного виховання (Скребец, 1998; Швалб, 2013).

Для розвитку ефективності коректного ставлення школярів до довкілля, їм слід застосовувати різноманітні форми та методи екологічної освіти поза шкільними освітніми програмами. Наприклад, це можуть бути такі заходи як екологічні ігри чи екологічні свята, тренінги на екотематику, екскурсії, походи на природу тощо.

У молодшому шкільному віці порівняно з дошкільним віком суттєво змінюється сприйняття дитиною навколишнього середовища. Саме у цей віковий період у неї починає швидко формуватися власний конативний, або поведінковий компонент екологічної свідомості. Тобто, виникає бажання самостійно вирощувати рослинні культури, доглядати за домашніми тваринами, створювати комфорт та затишок у побуті. Однак тут слід враховувати можливості й уподобання дитини і надавати їй догляд за невибагливими тваринами та рослинами, які не потребують занадто складних і фізично тяжких процесів та прийомів догляду. Наприклад, догляд за акваріумними рибками, ховраками, черепашками, морськими свинками тощо. Серед кімнатних рослин молодшому школяреві не складно буде доглядати за каланхое, кактусом чи алое.

Для розширення та підвищення екологічної ерудиції молодшого школяра можуть бути використані його високий пізнавальний інтерес до світу природи, а також спостережливість. Для розвитку і формування когнітивного компоненту екологічної свідомості використовуються ряд методологічних психологічних прийомів. Серед яких школяреві пропонується література з яскравими малюнками та фотографіями тварин і рослин, походи на природу, екскурсії до природничого музею чи до зоопарку, де кваліфіковані працівники можуть розповісти багато цікавого про світ тварин, їх охорону та особливості коректного поводження (Львовчкіна, 2003).

Психологічний супровід сам по собі передбачає вжиття комплексних психолого-педагогічних заходів задля створення безпечного середовища розвитку особистості та забезпечення належної психологічної допомоги дитині у разі виникнення екологічної катастрофи, стихійного явища чи будь-якої неконтрольованої події, наслідки якої потенційно можуть вплинути на відчуття, переконання, упередження, пізнання та поведінку такої дитини.

Тому, очевидним є усвідомлення шкільним психологом чи педагогом необхідність постійного спостереження та аналізу за реакціями та поведінкою школярів при їх взаємодії з навколишнім природнім середовищем. Зокрема, необхідно повсякчас закладати дитині фундаментальні основи коректної поведінки при її контакті з природнім світом: тваринами, рослинами, флорою, фауною, водоймищам, повітрям тощо. На простих життєвих прикладах роз'яснювати потенційну загрозу життю у разі порушення загальноприйнятих соціальних правил поведінки на природі, формувати у школярів правову екологічну свідомість щодо гармонійної взаємодії людини і природи, а також неминучу відповідальність кожної людини, як громадянина країни, за наслідки шкідливих дій, таких як забруднення води, повітря, небезпечні викиди газів, не сортування сміття тощо.

Хоча у молодшому шкільному віці дитина ще не розуміє складних хімічних формул поліетилену, скла, паперу, картону, органіки та мінеральних речовин, їй необхідно у метафоричній формі прищеплювати звички щодо сортування побутового сміття, дотримання в чистоті приміщень, дворів, паркових зон, лісів, доріг тощо. Таким чином дитина сформує власне уявлення про принципи взаємодії з оточуючим світом та навколишнім природнім середовищем, взаємодії з тваринами, рослинами, птахами та ін.

Завданням психолога на даному етапі є спостереження та вчасна фіксація змін у сприйнятті школярем проблем природи та екології, й, у подальшому розробка програми щодо подолання наслідків кризи з найменшими втратами для психіки дитини (Химинець, Талапканич, Химинець, 1997).

По суті, психологічний супровід у процесі виховання молодшого школяра тісно переплітається з освітніми процесами в урочній за позаурочній роботі.

Так, Шепель І. М. зазначає, що процес виховання екологічної культури в освітніх програмах передбачається у трьох векторах: навчально-дослідницькому, еколого-просвітницькому та природоохоронному. Таким чином посилюється потенціал освітнього й виховного впливу на екологічно культурну особистість молодшого школяра як в класній, так і позакласній роботі. Нею зауважено, що виховання екологічної культури у молодших школярів слід здійснювати



під час вивчення гуманітарних і природничих дисциплін, шляхом ведення факультативних курсів еколого-природного змісту, у позакласній та позаурочній роботі. Зокрема, акцентовано увагу на використанні інтерактивних методів розвитку у вихованні екологічної культури учня молодшого шкільного віку, методів розвитку його критичного мислення, проектних технологій в екологічній культурі тощо.

Встановлено, що найбільш дієвими у вихованні екологічної культури є такі форми організації освітньо-навчального процесу, як уроки з культурологічною спрямованістю, рольові ігри, інтегровані уроки, інтерактивні уроки, конкурси, виставки, проектна діяльність, лабораторні практикуми, тематичні вечори, відзначення дат календаря, що стосуються подій екологічного спрямування, екологічні акції, а також проведення благодійних заходів, відзначення народних свят (Шепель, 2019).

Тобто, фактично ефективність здійснення психологічного супроводу у розвитку дитини молодшого шкільного віку підвищується у результаті впровадження суцільної екологізації навчальних програм, позаурочних та позакласних занять.

До важливих передумов зростання ефективності екопсихологічної культури молодшого школяра відносяться визначення та застосування актуальних способів, прийомів й засобів навчання та виховання, які повинні бути взаємозалежними і працювати у сукупності. Тоді їх вплив на екологічну свідомість та емоційно-чуттєву сферу школяра буде суттєвішим, оскільки пізнання природи, будь-яка взаємодія з нею залишить в пам'яті дитини глибокий відчутний слід (Химинець, Талапканич, Химинець, 1997).

Зміст і послідовність впровадження психологічного супроводу розвитку екопсихологічної культури зумовили вибір способів та організаційно-методичних прийомів, що використовуються для формування екопсихологічного світогляду школяра. Запропонована Назарко І. та Троцькою О. методика передбачає реалізацію традиційних та специфічних методів. Розглянемо їх детальніше.

До традиційних методів психологічної підтримки відносяться словесні та практичні. Так, словесні передбачають проведення проблемних бесід, емоційних розповідей, дискусій, спілкування з живими істотами, моральне переконання, метод особистого прикладу. Задачею психолога на даному етапі є

виявлення та діагностика можливих кризових явищ в житті школяра, що стосуються питань взаємодії з навколишнім середовищем. Досить важливим фактором під час емоційних розповідей є концентрація на позитивному, яскравому і натхненному, оскільки відомо, що молодший вік школяра є сенситивним періодом, якому властиві рефлексія, аналіз, розвиток нового пізнавального відношення до дійсності, орієнтація на групу однолітків. У цей період у молодшого школяра розвиваються стійкі пізнавальні потреби і інтереси, формуються мотиви до навчання (зокрема, вивчення екологічної культури), розвиваються навички самоконтролю, самоорганізації і саморегуляції; розкриваються індивідуальні особливості та здібності; встановлюється адекватна самооцінка, розвиток критичності по відношенню до себе та оточуючих; засвоюються соціальні норми, моральний розвиток, навички спілкування з однолітками, встановлюються дружні відносини (Назарко, Троцька, 2011).

Під час проблемних бесід важливо виявити першопричину виникнення кризового явища й «намалювати» протилежну екопсихологічну картину дійсності, яка стане ключовою у становленні психічно здорової гармонійної особистості.

Практичні методи психологічного супроводу мають практичне спрямування і полягають в виконанні різноманітних вправ екологічного спрямування та тематики й безпосереднього спостереження школярем за світом флори і фауни, природніми явищами (в залежності від пори року, погодних умов), за поведінкою з тваринами, можливість знайти з ними контакт, що матиме для школяра емоційно-позитивні, піднесені наслідки.

Також науковцями та практикуючими психологами розроблено ряд специфічних психолого-педагогічних методів супроводу розвитку екопсихологічної культури. Це такі методи як *емпатія* (інтуїтивне проникнення почуття іншої істоти, усвідомлене відчуття, розуміння, що включає співчуття, співпереживання); *ідентифікація* (активація асоціативного мислення, ототожнення себе з будь-якою живою істотою. Наприклад, «відчуття птаха» потребує ототожнити себе з птахом й описати відчуття та емоції птаха, коли його годують, кличуть, гладять, б'ють, тримають в клітці або ж, коли птах летить тощо); *рефлексія* (самоаналіз власних дій і вчинків щодо інших живих істот. Власне, про рефлексію йшлося в

характеристиці традиційних методів психологічної роботи з школярем); *лабіалізація* (корекційний вплив на певні взаємозв'язки в образі світу особистості, що зумовлює психологічний дискомфорт. Наприклад, створити колаж фотографій «Парк культури», а серед них розмістити фото зі сміттям, поламаними деревами тощо); *ритуалізація діяльності* (організація ритуалів та традицій, що пов'язані із екологічною діяльністю (збирання та формування екологічного фольклору, дослідження їх змісту); *експектація* (актуалізація емоційно насичених очікувань майбутніх контактів особистості зі світом природи (перегляд навчального фільму перед ескурсією на природу); *арт-терапія* (відображення світу природи і почуттів, викликаних ним, засобами мистецтва (фотографії, звукозапис, відео зйомка тощо); *рольові ігри* (забезпечення різних рольових позицій учасників, які вони переносять у життя, що сприяє перебудові їх стосунків з оточуючими. Наприклад, ігри «Домашній лікар», «Суд тварин», «Потреби тварин» тощо); *мозковий штурм* (організація групової роботи, у ході якої спостерігається спільне мислення, висловлення підходів та ідей до вирішення проблеми, однак не її оцінка. Наприклад, «Відсутність культури сортування побутового сміття є проблемою для..., оскільки...», «Яка різниця між живим і неживим?»); *альтернативний вибір* (занурення у ситуації проблемного характеру, в основі яких є суперечність, уміння робити моральний вибір. У процесі діалогу з дітьми доречно обговорити, чи завжди справедливе рішення відповідає доброму і сприяє покращенню навколишнього середовища. Наприклад, «Риболовство: розвага, спорт чи бізнес?»); *імітаційне моделювання* (надає можливість будувати моделі уявних процесів, передбачає прогнозування, потребує особистісного включення. Наприклад, «спробуйте уявити та відтворити дерево, яке квітне і яке рубають»); *проекти* (всебічне та систематичне дослідження проблеми, що передбачає конкретний практичний результат. Наприклад, «Пластикова пляшка: її значення у житті людини і природи») (Шепель, 2019).

Оскільки всі діти мають потенційні можливості творчого мислення, то використовуючи специфічні методи психологічного супроводу розвитку екопсихологічної культури молодшого школяра, можна допомогти їм генерувати нові ідеї, знаходити цікаві шляхи розгляду та вирішення проблем.

Дані методи і прийоми доцільно застосовувати у комплексі, на різних етапах виявлення потреби у психологічному супроводі дитини, використовуючи колективні, групові та індивідуальні форми роботи.

Смисловим центром психологічної підтримки має бути формування ціннісно-шанобливого ставлення до природи, що реалізується в активній природоохоронній та природо відтворювальній діяльності. Це сприятиме пробудженню інтересу до вивчення природи, формуванню у дітей ініціативи і творчості, креативності, відповідальності за власні вчинки, розвитку позитивних емоцій, милосердного та співчутливого ставлення до живого (Львовичкіна, 2003).

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Молодший шкільний вік є найбільш сприятливим для цілеспрямованого формування екологічної свідомості. У дітей цієї вікової групи спостерігається унікальне поєднання знань та почуттів, що дають підстави робити висновок про можливість формування у них ціннісно-шанобливого та відповідального ставлення до природи та навколишнього середовища.

Психологічний супровід розвитку екопсихологічної культури відображає взаємозв'язки та взаємозалежності в системі «природа-людина-суспільство». Екологічні знання, навички, переконання сьогодні особливо важливі для розвитку нового ціннісного ставлення молодшого школяра до природи, виховання правильної екологічної свідомості людини. Слід розробити чітку послідовність дій щодо виявлення, підтримки, відновлення чи корекції позитивної динаміки розвитку екологічного виховання й створити передумови для усвідомлення та розуміння дітьми порядку правильної взаємодії людини й довкілля, коректної поведінки на природі та формування відповідного ставлення. Під час психологічного супроводу необхідно формувати екологічну відповідальність молодшого школяра не тільки в процесі навчання, а й в грі та пізнанні навколишнього середовища. Це є свого роду, психолого-педагогічним процесом, спрямованим на формування у дитини знань основ природокористування, отримання необхідних переконань і практичних навичок, певної орієнтації та активної життєвої позиції в галузі охорони, збереження і примноження природних ресурсів.

Перспективними напрямками даного дослідження є удосконалення методів психологічного супроводу розвитку екопсихологічної культури молодшого школяра та підвищення ефективності їх використання.

### **Список використаних джерел**

- Дерябо С. Д., Ясвин В. А. Экологическая психология и педагогика. Ростов-на-Дону : Феникс, 1996. 477 с.
- Львовочкіна А. М. Екологічна психологія у пост чорнобильську епоху : навч. посіб. Київ, 2003.
- Назарко І. С., Троцька О. С. Особливості методики біо(еко)етичного виховання школярів: аксіологічний аспект. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2011. Вип. 5. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_5\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_5_18)
- Скребец В. А. Экологическая психология : учеб. пособ. Киев : МАУП, 1998. 142 с.
- Химинець О., Талапканич М., Химинець В. Психолого-педагогічні аспекти екологічного виховання в сучасних умовах. *Обрії*. 1997. № 1. С. 47–51.
- Швалб Ю. М. Історичний розвиток форм свідомості: теоретична модель. *Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Т. 7. Екологічна психологія*. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2013. Вип. 34. С. 198–209.
- Шепель І. М. Шляхи виховання екологічної культури в освітньо-виховному процесі початкової школи. *Приазовський економічний вісник*. 2019. № 63, Т.1. С. 105–109.

### **References**

- Derjabo, S. D., & Jasvin, V. A. (1996). *Jekologicheskaja psihologija i pedagogika [Environmental psychology and pedagogy]*. Rostov-na-Donu: Feniks, 1996 [Rossiia].
- Khymynets, O., Talapkanich, M., & Khymynets, V. (1997). Psykholoho-pedahohichni aspekty ekolohichnoho vykhovannia v suchasnykh umovakh [Psychological and pedagogical aspects of environmental education in modern conditions]. *Obrii*, 1, 47-51 [in Ukrainian].
- Lovochkina, A. M. (2003). *Ekolohichna psykholohiia u post chornobylsku epokhu: navch. posib. [Environmental psychology in post Chernobyl epoch]*. Kyiv [in Ukrainian].
- Nazarko, I. S., & Trotska, O. S. (2011). Osoblyvosti metodyky bio(eko)etychnoho vykhovannia shkoliariv: aksiolohichni aspekt [Peculiarities of the methodology of bio(eco) ethical education of schoolchildren: axiological aspect]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy*, 5. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps\\_2011\\_5\\_18](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_5_18) [in Ukrainian].

- Shepel, I. M. (2019). Shliakhy vykhovannia ekolohichnoi kultury v osvitho-vykhovnomu protsesi pochatkovoї shkoly [Ways of educating ecological culture in the educational process of primary school]. *Pryazovskiy ekonomichnyi visnyk*, 63(1), 105-109.
- Shvalb, Yu. M. (2013). Istorychniy rozvytok form svidomosti: teoretychna model. In: *Aktualni problemy psykholohii: zb. nauk. pr.* T. 7. Ekolohichna psykholohiia. (Vol. 34, pp. 198-209). Zhytomyr: Vydvo ZhDU im. I. Franka [in Ukrainian].
- Skrebec, V. A. (1998). *Jekologicheskaja psihologija [Environmental psychology]*. Kiev: MAUP [in Ukrainian].

**P. Beseda**

### **PSYCHOLOGICAL ACCOMPANIMENT OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN'S ECOPSYCHOLOGICAL CULTURE DEVELOPMENT**

*The article considers the basic principles and methods of psychological support for the development of junior schoolchildren in the process of educating his ecological culture. The concept of ecological consciousness and ecological activity is revealed. The values of the development of eco- psychological culture of junior schoolchild are described. It is noted that one of the priority tasks of psychological support at the stage of development of eco- psychological culture of a schoolchild is process of identifying the values and ideas about nature and the environment and appropriate behavior and interaction with nature. It is the value system that determines the type of human relationship with nature. Theoretical aspects of the basic and specific methods of realization of psychological support of development of eco- psychological culture of a schoolchild are considered. Their content, meaning, types and forms of application are substantiated. It is established that to develop the effectiveness of the correct attitude of schoolchild to the environment, they should use various forms and methods of environmental education in class and extracurricular time, in classroom and extracurricular activities. It is in the period of primary school age that schoolchildren begin to quickly form their own conative or behavioral component of environmental consciousness. That is, there is a desire to grow crops, take care of pets, create comfort and coziness in everyday life. It is established that during the psychological support it is necessary to form the ecological responsibility of the junior schoolchild not only in the learning process, but also in the game and knowledge of the environment. This is a kind of psychological and pedagogical process aimed at forming a schoolchild's knowledge of the basics of nature, gaining the necessary beliefs and practical skills, a certain orientation and active life position in the field of protection, conservation and increase of natural resources.*

**Keywords:** *ecological culture, psychological support, ecological consciousness, ecological activity, ecological responsibility, value system.*

Надійшла до редакції 9.07.2021 р.

УДК: 329.453.18

© Н. О. Гончарова, 2020

orcid.org/0000-0002-7747-2589

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239957>

**ГОНЧАРОВА Наталія Олексіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Полт авського національного педагогічного університ ет у  
імені В. Г. Короленка*

## ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЇ ЕКСПЕРТИЗИ ОСОБИСТОСТІ

*У статті акцентується увага на проблемі призначення та проведення психофізіологічної експертизи особистості. Проаналізовано теоретичні підходи до стресостійкості як психологічної категорії та однієї із складових експертного дослідження. Розглянуто рівень стресостійкості особистості. Аналізуються основні методи дослідження рівня стресостійкості та визначення професійної придатності. Схарактеризовано вибірку, етапи дослідження та проаналізовано отримані результати вивчення стресостійкості у юнацькому віці. Обговорюється необхідність психологічного супроводу щодо підвищення рівня стресостійкості особистості.*

**Ключові слова:** психофізіологічна експертиза, стресостійкість, адаптивність, рівень нервово-психічної напруги, стрес, психофізіологічні можливості, самооцінка стресостійкості.

**Постановка проблеми.** В сучасних соціально-економічних умовах перед людиною на різних вікових етапах її життєвого шляху виникають неочікувані ситуації, як правило стресові, які вимагають адекватного і невідкладного їх опанування, підвищення здатності протистояти таким впливам без шкоди для здоров'я.

Всі люди по-різному реагують на стресові ситуації. Спосіб, завдяки якому наш мозок і тіло пристосовуються до гострого і хронічного стресу, має надзвичайно велике значення для фізичного і психічного здоров'я. Важливу роль у формуванні стресу відіграють особливості соціалізації молоді коли в істотній мірі визначається індивідуальна значущість життєвих подій, визначеність у професії і формуються стереотипи реагування (Кон, 2006).

Враховуючи динаміку професійної діяльності у сучасному світі та високу «ціну» помилкових дій, наслідком чого є зниження якості професійної діяльності, наявність високого рівня нервово-емоційної напруги, постає питання про підвищення вимог до психофізіологічних якостей людини. Своєчасне і точне визначення рівня психофізіологічних можливостей фахівця дозволяє виключити цілий ряд позаштатних ситуацій на виробництві, в організації. Відповідно до статистики, при своєчасному проведенні психофізіологічної експертизи в повному обсязі, значно підвищується продуктивність праці та її якість.

Тому становлення майбутнього фахівця включає в себе не тільки набуття певних знань та навичок, формування професійно-орієнтованих установок, інтересів, ціннісних орієнтацій та спеціальних навичок, необхідних у подальшій роботі, а й визначення психофізіологічних можливостей людини відносно ефективного виконання конкретного виду діяльності та психологічної придатності (Рева, 2018).

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження такого явища, як стрес, характеризуються недостатньою інтегрованістю, недостатністю узагальнення результатів розробок у різних сферах наукової думки – фізіологічної, медичної, психологічної тощо. Психологічні теорії і моделі стресу пов'язані з іменами Р. Лазаруса (когнітивна теорія стресу), С. Фобаролла (ресурсна модель), Б. Доренвенда (соціально-психологічна теорія стресу). Деякі аспекти емоційних проявів особистості, що так чи інакше пов'язані з виникненням стресів, досліджувалися у працях Л. Аболіна, П. Анохіна, А. Ананьєва, Г. Бреслава, В. Вілюнаса, К. Ізарда, Є. Ільїна, А. Прихожан, Дж. Тейлор.

У психологічній науці існують різні підходи до визначення стресостійкості, однак, незважаючи на велику кількість праць із даної проблематики, немає однозначності в розумінні сутності, структури, чинників стресостійкості.

Стресостійкість як структурно-функціональна, динамічна, інтегративна властивість особистості (М. Корольчук, В. Крайнюк), що визначає здатність людини протистояти стресовому впливу, долати чи пристосовуватись до стресових ситуацій, (Б. Варданян, В. Маришук, К. Судаков) має багаторівневу детермінацію. В якості чинників, що її зумовлю-



ють, виділяють: індивідуальну витривалість і діапазон функціональних можливостей окремих систем організму (В. Небиліцин), здатність до контролю емоцій та стійкі ознаки емоційності в структурі індивідуальності (Л. Китаєв-Смик, С. Кравчук, О. Саннікова), індивідуальний життєвий досвід особистості (О. Лактіонов, Т. Титаренко) та значущість події для неї (Л. Єрмолаєва, Н. Левітов, Ю. Сосновікова), суб'єктивну оцінку особистістю ситуації (Н. Наєнко, Ю. Некрасова, М. Тишкова); суб'єкту активність (В. Татенко); урівноваженість, впевненість у собі, низький рівень особистісної тривожності, вольовий самоконтроль (В. Крайнюк) та інші.

Найбільш вразливими, інтолерантними до негативних зовнішніх впливів, схильними до стресу є юнацька молодь, і особливо така соціально й психологічно вразлива категорія, як студентство (Г. Бевз, С. Березін, Ю. Бохонкова, Я. Гошовський, А. Махнач, Н. Сирота, В. Ялтонський, та ін.) (Рева, 2018).

Незважаючи на значну кількість публікацій, присвячених питанню стресостійкості особистості, до теперішнього часу залишаються недостатньо дослідженими чинники стресостійкості та їх вплив на розвиток особистості у осіб юнацького віку. Врахування особливостей реагування студентів в стресових ситуаціях особливо важливо при підготовці до важких ситуацій (іспити, змагання), в опануванні нової навчальної діяльності. Деадаптивна форма поведінки в стресових ситуаціях значно знижує здатність особистості до соціальної адаптації, впливає дезорганізаційно на хід та розвиток навчальної діяльності (Савчин, 2005).

У межах нашого дослідження ми розглядаємо стресостійкість, що формується під впливом розвинених адаптивних ресурсів особистості. Юнаки, яким властивий високий рівень розвитку адаптивного потенціалу, скоріше за все, більш стресостійкі та мають низький рівень нервово-психічної напруги. Натомість, юнаки, які мають низький рівень розвитку адаптивних здібностей, імовірно, характеризуються труднощами пристосування до нових обставин і схильністю до деструктивного реагування на вплив стресогенних чинників (Рева, 2018; Тітова, 2016).

Здатність до розвитку адаптивного потенціалу, що розглядається у контексті саморозвитку та самореалізації, виступає як здатність до передбачення подій зовнішнього та

внутрішнього життя, пов'язаних із вирішенням задач майбутньої діяльності та саморозвитку (Максименко, 2006).

**Постановка завдань.** *Об'єктом* є дослідження процесу стресостійкості особистості у межах психофізіологічної експертизи. *Предметом* дослідження є особливості формування адаптивного потенціалу особистості. *Метою* дослідження є визначення особливостей стресостійкості особистості під час проведення психофізіологічної експертизи.

Розвиток оптимального адаптивного потенціалу особистості забезпечується такими *завданнями*:

1) стресостійкість розглядається як динамічна, інтегративна властивість особистості, як результат взаємодії зі стресогенним фактором, що включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості;

2) процес здобування вищої освіти покликаний сприяти особистісному й професійному розвитку юнаків і дівчат, а рівень стресостійкості безпосередньо впливає на успішність їхньої навчальної діяльності, результативність комунікації і взаємодії, успішність адаптації до життєвих реалій та реалізації себе у професійній діяльності;

3) стресостійкість студентів визначається наявністю стресогенних факторів у студентському середовищі, наприклад, таких як ситуації іспитів, періоди соціальної адаптації, необхідність особистісного самовизначення у майбутній професійній діяльності.

Ці групи завдань тісно пов'язані між собою. У їх вирішенні розкриваються суб'єктивні та об'єктивні фактори, що зумовлюють формування адаптативних здібностей і можливості успішної самореалізації особистості у професійній діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Під час організації та проведення емпіричного дослідження психологічних особливостей стресостійкості у юнацькому віці використовувалася комплексна методика, яка включала наступні опитувальники: методика діагностики соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймондом); багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (за О. Г. Маклаковим, С. В. Чермяніним); методика «Опитувальник рівня нервово-психічної напруги» (за Т. Немчин); тест

стресостійкості особистості (за Н. Кіршевим, Н. Рябчиковим) (Моргун, 2012).

Використовуючи методикау діагностики соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймондом), можна дослідити особливості вираженості наступних показників адаптованості студентів: адаптивність та дезадаптивність, прийняття чи не прийняття партнерів по взаємодії, інтернальність, емоційна комфортність чи дискомфортність, домінування у колективі чи слідування точці зору більшості.

Проведення методики «Багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (за О. Маклаковим, С. Чермянніним) дає можливість визначити особливості параметрів адаптованості студентів, що виражаються у специфіці їх адаптивних здібностей, нервово-психічної стійкості, комунікативних здібностей, моральної нормативності, та загальному рівні адаптованості молоді особистості.

Методика «Опитувальник рівня нервово-психічної напруги» (за Т. Немчин) дозволяє діагностувати психічну напруженість в умовах складної (екстремальної) ситуації або її очікування. Тест на самооцінку стресостійкості особистості (за Н. Кіршевим, Н. Рябчиковим) спрямований на виявлення рівня стресостійкості досліджуваних юнаків.

Отримані результати дозволили виявити певні особливості стресостійкості особистості.

1. У результаті емпіричного дослідження визначено, що для 25% досліджуваних студентів властивий високий рівень стресостійкості. Такі респонденти характеризуються вищою вірогідністю нормального функціонування організму й ефективної діяльності при збільшенні інтенсивності впливу стресогенних факторів зовнішнього середовища, успішним виконанням навчальних обов'язків в жорстких умовах впливу екстремальних факторів зовнішнього середовища, збереження працездатності і здоров'я особистості після впливу екстремальних факторів зовнішнього середовища.

Окрім цього, встановлено, що 18% досліджуваних властива середня стресостійкість. Такі особистості характеризуються помірним рівнем регуляції в стресових ситуаціях. Варто зауважити, що студенти здатні витримувати серйозні зміни, але при помірному рівні регуляції в стресових ситуаціях юнаки не завжди правильно і адекватно поведуться в стресових ситуаціях.

Особистості юнацького віку здатні володіти і стримувати власні емоції, але при надмірному перенавантаженні стресовими ситуаціями можуть траплятися випадки, коли незначні події порушують їхню емоційну рівновагу.

При цьому у 57 % досліджуваних стресостійкість знаходиться на низькому рівні. Такі студенти характеризуються труднощами пристосування до нових обставин і схильністю до деструктивного реагування на вплив стресогенних чинників. Комфортним для них є умови повної стабільності, спокійна робота, позбавлена високої відповідальності. Непередбачувані зміни можуть погіршити їх психічний стан: в умовах інтенсивного стресового впливу такі особистості приходять в розгубленість їм складно різко змінити уклад свого життя.

Отже, аналіз результатів дослідження стресостійкості студентської молоді свідчить про те, що переважна більшість студентів визначається низькими показниками емоційної стійкості, саморегуляції та психологічної готовності до стресу.

2. Встановлено, що для 58 % досліджуваних студентів властивий інтенсивний рівень нервово-психічної напруги. Такі респонденти схильні до підвищеної емоційної чутливості, перенапруги, зниження активності та життєвого тону. Регуляторні та нервово-психічні механізми розвинені не достатньо, загальна витривалість та резистентність організму – знижені. Отже такі студенти характеризується недостатньо розвинутою системою нервово-психічної витривалості, вони не здатні регулювати власний емоційний стан, переборювати ускладнення, не стійкі до дії фруструючих факторів.

Окрім цього, встановлено, що 17% досліджуваних властива середня здатність до дії фруструючих та психотравмуючих факторів. Це проявляється у достатній впевненості у собі та своїх можливостях, емоційній стійкості, витривалості та резистентності. У досліджуваних достатньо розвинені регуляторні та адаптаційні механізми, вони здатні до відновлення енергетичних затрат. Рівень життєвої активності та емоційної витривалості є середнім.

При цьому у 25 % таких досліджуваних нервово-психічна напруга знаходиться на низькому рівні. Це свідчить про їх високу толерантність до фруструючих ситуацій та до їх тривалого впливу. Вони проявляють високу емоційну стійкість, енергійні та витривалі, швидко відновлюють сили.

Отже, аналіз результатів дослідження нервово-психічної напруги студентської молоді свідчить про те, що у досліджуваних студентів не достатньо розвиненими є такі якості як врівноваженість, емоційна стійкість, витривалість, самоконтроль та саморегуляція.

3. З'ясовано, що юнакам переважно властива знижена адаптованість до навчання у вищому навчальному закладі, що виражено у 57% досліджуваних. Вони характеризуються непристосованістю до атмосфери ВНЗ, відчувають труднощі під час навчання і контактів із оточуючими в університеті. Їм складно пристосовуватись до нових умов набуття знань, режиму навчання тощо.

Окрім цього, встановлено, що 28% досліджуваних мають середній рівень адаптованості, а 15% – високий. Таку групу юнаків можна визначити, як досліджуваних із достатнім рівнем адаптації. Їм притаманний інтелектуальний комфорт, соціальна активність, задоволеність студентською групою та прийняття нових функцій студента взагалі.

57% юнаків не очікують позитивного ставлення від оточуючих. Відчуваючи невпевненість у собі та соціальну дезорієнтацію у нових для них умовах навчання, такі студенти побоюються встановлювати соціальні контакти, оскільки вважають, що одногрупники не приймуть їх у свою спільноту, не прагнуть з ними взаємодіяти. Позитивне ставлення від оточуючих очікують лише 22% досліджуваних вибірки, які не бояться спілкування з представниками групи і прагнуть його здійснювати.

Також, переважна більшість (61%) досліджуваних не мають вираженого прагнення до домінування у соціальних контактах. Вони як правило займають позицію того, кого ведуть, не переймаючи на себе роль лідера у студентській взаємодії. Це може бути пов'язані з їх невпевненістю у своїх силах та навчальних можливостях і супроводжує процес групової динаміки студентської групи. При цьому досліджувані переважно характеризуються зниженим рівнем адаптаційних здібностей, що виражено у 62% юнаків. Їм складно адаптуватися до нових умов навчання та соціальної організації університету. Вони відчувають труднощі під час необхідності контактувати з одногрупниками чи представниками адміністрації університету, викладачами, робітниками деканату тощо. Високий адаптацій-

ний потенціал виражений у 28% досліджуваних, які легко адаптувалися до соціально-психологічних умов навчання у ВНЗ, мають потенціал для включення у професійну фахову підготовку.

Також, 63% досліджуваних характеризуються низьким рівнем нервово-психічної стійкості до стресів у навчальній діяльності та професійній підготовці. Вони переживають через неможливість виконати певне навчальне завдання, опанувати матеріал, конфлікти у студентській групі. Їх часто відрізняють виражені ознаки стресу, депресивність у поведінці, неспроможність витримувати тривале навантаження під час навчання та схильність відступати під час подолання труднощів у навчальній діяльності та стосунках з одногрупниками. Низький рівень нервово-психічної стійкості юнаків ускладнює їх адаптацію до умов навчання у ВНЗ та знаходження свого місця у студентській групі. Відсутність ознак нервово-психічної нестійкості зафіксована лише у 26% досліджуваних, які спроможні витримувати тривале напруження під час навчання та переборювати труднощі у професійному становленні, контактах з одногрупниками.

Отже, за результатами проведеного дослідження можемо говорити про те, що дійсно, високо розвинений адаптивний потенціал сприяє підвищенню стресостійкості юнацької молоді. Юнаки, яким властивий високий рівень розвитку адаптивного ресурсу більш стресостійкі та мають низький рівень нервово-психічної напруги. Натомість, юнаки, які мають низький рівень розвитку адаптивних здібностей характеризуються труднощами пристосування до нових обставин і схильністю до деструктивного реагування на вплив стресогенних чинників.

Дослідження особистісних детермінант успішності професійної діяльності фахівця традиційно орієнтовані на виявлення особистісних властивостей, професійно важливих якостей, здібностей і умінь, які є притаманними цій професії. При цьому часто йдеться не про особистість фахівця, а про такі особистісні чинники як стресостійкість та нервово-психічна напруга, що детермінують професійну успішність (Савчин, 2005).

Психологічним механізмом професійної придатності особистості виступає рівень стресостійкості, нервово-психічної напруги, адаптивності, який включає складну багаторівневу

структура мотивів, цінностей, особистісних смислів і здібностей, що визначають професійно важливі якості (Рева, 2018; Тітова, 2016).

Отже, у науковій літературі найчастіше виділяють такі професійно-важливі якості, як діяльнісні та поведінкові, індивідуально-психологічні якості, соціально-психологічні та морально-психологічні характеристики. Високий рівень розвитку стресостійкості є одним із найважливіших чинників професійної придатності, який не тільки характеризує певні здібності, але й органічно входить до їх структури, розвиваючись у процесі навчання і практичної діяльності майбутніх фахівців.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Отже, стресостійкість розглянуто як динамічну, інтегративну властивість особистості, як результат взаємодії зі стресогенним фактором, що включає процес саморегуляції, когнітивну репрезентацію, об'єктивну характеристику ситуації та вимоги до особистості. Вона формується в процесі зіткнення особистості зі стресогенними факторами, що багаторазово повторюються в різних ситуаціях та залежать від розуміння життєвої ситуації, адекватних суджень у її інтерпретації, раціональної оцінки та можливості прогнозування своїх дій, здатності обирати адекватні засоби додання стресу.

Процес здобування вищої освіти покликаний сприяти особистісному й професійному розвитку юнаків і дівчат, а рівень стресостійкості безпосередньо впливає на успішність їхньої навчальної діяльності, результативність комунікації і взаємодії, успішність адаптації до життєвих реалій та професійної діяльності.

Стресостійкість студентів визначається наявністю стресогенних факторів у студентському середовищі, наприклад, таких як ситуації іспитів, періоди соціальної адаптації, необхідність особистісного самовизначення у майбутній професійній діяльності. Потужний інформаційний потік в процесі навчання студентів збільшує навантаження на когнітивну сферу особистості, що призводить до появи функціональних змін в емоційній, поведінковій та особистісній сферах. Велике внутрішнє напруження може викликати складні

фізіологічні зміни в організмі молодшої людини, а сильна емоційна напруга призводить до появи стресу.

Стрес багато в чому обумовлює поведінку студента. Він показує внутрішнє ставлення студента до певного типу ситуації, а особливо під час екзаменів, тому що студент розуміє, що найближчим часом йому неминуче доведеться скласти той або інший іспит.

Перспективами подальших розвідок може слугувати вивчення особливостей впливу рівня стресостійкості та нервово-психічної напруги на професійну придатність особистості та успішну адаптацію до професійного середовища, що вимагають подальшого вивчення та вдосконалення з урахуванням вікових особливостей розвитку майбутніх фахівців та специфіки їх спрямованості на працю, і на основі цього розробки цілеспрямованої системи психологічного супроводу їх навчання.

#### **Список використаних джерел**

- Кон И. С. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
- Максименко С. Д. Генезис существования личности. Київ : КММ, 2006. 240 с.
- Моргун В. Ф. Основи психологічної діагностики : навч. посіб. для студ. вищих навч. закладів. Київ : Слово, 2012. 464 с.
- Рева М. М. Особливості розвитку життєвої перспективи майбутніх психологів у процесі професійного навчання. *Психологія і особистість*. 2018. № 1(13). С. 106–117.
- Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2005. 350 с.
- Тітова Т. Є. Дослідження смислових аспектів особистісної саморегуляції студентів-психологів. *Психологія і особистість*. 2016. № 2(10). С. 211–221.

#### **References**

- Kon, I. S. (1989). *Psihologija rannej junosti [Psychology of early adolescence]*. Moskva: Prosveshhenie [in Russian].
- Maksimenko, S. D. (2006). *Genezis sushhestvovanija lichnosti [The genesis of the existence of personality]*. Kyiv: KMM [in Russian].
- Morhun, V. F. (2012). *Osnovy psykholohichnoi diahnostryky [Fundamentals of psychological diagnosis]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Reva, M. M. (2018). Osoblyvosti rozvytku zhyttievoi perspektyvy maibutnikh psykholohiv u protsesi profesiinoho navchannia [Features of development of life prospects of future psychologists



- in the process of professional training]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(13), 106-117 [in Ukrainian].
- Savchyn, M. V. (2005). *Vikova psykhologhiia [Age psychology]*. Kyiv: Akademydav [in Ukrainian].
- Titova, T. Ye. (2016). Doslidzhennia smyslovykh aspektiv osobystisnoi samorehuliatsii studentiv-psykhologiv [Research of semantic aspects of personal self-regulation of students-psychologists]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(10), 211-221 [in Ukrainian].

**N. Goncharova**

**THE PRECULIARITIES OF CONDUCTING OF  
PSYCHOPHYSIOLOGICAL EXPERTISE OF PERSONALITY**

*The article focuses on the problem of appointment and psychophysiological examination of personality. Theoretical approaches to stress resistance as a psychological category and one of the components of expert research are analyzed.*

*Stress resistance is considered as a dynamic, integrative property of personality, as a result of interaction with a stressor, which includes the process of self-regulation, cognitive representation, objective characterization of the situation and requirements for personality. It is formed in the process of personality confrontation with stressors that are repeated in different situations and depend on understanding the life situation, adequate judgments in its interpretation, rational assessment and ability to predict their actions, the ability to choose adequate means of coping with stress.*

*The article considers the level of stress resistance of the individual. The main methods of research of the level of stress resistance and determination of professional suitability are analyzed. The sample, stages of the research are characterized and the obtained results of the study of stress resistance in adolescence are analyzed. The necessity of psychological support to increase the level of personality resilience is discussed.*

*In the article notes that the stress resistance of students is determined by the presence of stressors in the student environment, such as exam situations, periods of social adaptation, the need for personal self-determination in future professional activities. A powerful flow of information in the learning process of students increases the load on the cognitive sphere of personality, which leads to functional changes in the emotional, behavioral and personal spheres. High internal stress can cause complex physiological changes in a young person's body, and strong emotional stress leads to stress.*

**Keywords:** *psychophysiological examination, stress resistance, adaptability, level of neuropsychological stress, stress, psychophysiological capabilities, self-assessment of stress resistance.*

Надійшла до редакції 1.07.2021 р.

УДК 159.922

© М. О. Гутиря, М. М. Кононова, 2021

orcid.org/0000-0001-6189-5029

orcid.org/0000-0002-2994-6866

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239959>

**ГУТИРЯ Маргарита Олександрівна**

*аспірантка кафедри психології*

*Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

**КОНОНОВА Марина Миколаївна**

*доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук,*

*доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОАКТУАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ, ЯКІ ПЕРЕЖИВАЮТЬ КРИЗУ ФАХОВОЇ ГОТОВНОСТІ**

*Статтю присвячено проблемі особливостей професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності. Розглянуто визначення терміну самоактуалізація та професійна самоактуалізація у наукових працях вітчизняних, російських та зарубіжних вчених. Зокрема, визначено професійну самоактуалізацію як складний багаторівневий феномен, процес направленої активності на прогрес у власному професійному розвитку, що зумовлений розкриттям власного професійного потенціалу. Висвітлено три підходи до вивчення самоактуалізації у професійній сфері: суб'єктно-діяльнісний, де професійна діяльність є головним підґрунтям для самоактуалізації особистості, через складнощі та внутрішні суперечності; особистісно-розвиваючий, де професійна самоактуалізація приводить до результату глибинних внутрішніх змін і формує і професійної зрілості; акмеологічний, в якому професійна само актуалізація – це досягнення найвищого рівня професіоналізму, професійної та особистісної зрілості ("акме"). Проаналізовано поняття кризи фахової готовності та особливості проживання кризи студентами психологами. Зазначено, що рівень переживань кризи фахової готовності є найбільш інтенсивним серед інших нормативних криз фахового навчання. Висвітлено особливості розгортання кризи: суперечливість між усвідомленням початку професійної діяльності та водночас недостатньою готовністю. Визначено внутрішньо-особистісний конфлікт між мотиваціями навчання та професійною мотивацією. Розглянуто ряд особливостей*

*професійної самоактуалізації студентів-психологів та їх взаємозв'язок з проживанням кризи фахової готовності.*

**Ключові слова:** самоактуалізація особистості, професійна самоактуалізація, криза фахової готовності, криза фахового навчання, професійний розвиток, студенти-психологи.

**Постановка проблеми.** Кожна людина народжується зі своїм особистим потенціалом, який у процесі життєдіяльності може бути реалізованим та принести людині відчуття наповненості власного життя, почуття щастя. Шанс на успіх підсилюється власними здібностями та навичками, здобутими у певній діяльності. Досить важливо, щоб діяльність спрямовувала індивіда на розвиток тих якостей, які співвідносяться з його особистим потенціалом. Саме така дотичність дозволяє людині відчувати максимальну реалізацію особистих можливостей. Важливо звернути увагу на відносини індивідуальність-соціум, де самоактуалізація виступає можливістю вираження індивідуальності особистості у її навичках, вміннях, знаннях, творчому продукті діяльності, певних емоційних реакціях та почуттях. Самоактуалізація дозволяє індивіду зробити власний і неповторний внесок в суспільство. Водночас для суспільства самоактуалізація особистості постає інструментом його урізноманітнення, покращення з одного боку, з іншого – можливо, саме суспільство інколи будує рамки для самоактуалізації особистості.

Професія як сфера прояву особистості наразі є валовою часткою у прагненні реалізувати себе, а отже, і у власній самоактуалізації. Професія стає способом надбання власного образу Я, частиною ідентифікації особистості. Професійна діяльність – поле для постановки та досягнення цілей, «пошуку себе», присвоєння нової професійної ролі; поле для творчості та реалізації власних смислів та цінностей. Виходячи з цього, рівень професійної самоактуалізації можна вважати важливою складовою у самосприйнятті суб'єкта.

Особистість у ході свого розвитку неодноразово зіштовхується з різними нормативними кризами, у тому числі й з кризою фахової готовності, яка яскраво виражена у студентів останнього курсу (випускного курсу), які вже знаходяться за крок до офіційного визнання їх як дипломованих спеціалістів. На даному етапі особистість вже активно розпочинає професій-

ну самоактуалізацію в обраній діяльності, адже навчання у ЗВО передбачає фокус в обраній професії та розвиток необхідних навичок для успішного опанування нею.

Випускний курс університету супроводжується значними переживаннями для студентів, пов'язаними як і з закінченням навчання (оцінкою їх узагальнених знань), занепокоєнням власним майбутнім (місцем роботи) так і з оцінкою себе як молодого спеціаліста (у тому числі й свого рівня самоактуалізації). У даній статті ми сфокусуємось на теоретико-методологічному аналізі особливостей професійної самоактуалізації в період переживання кризи фахової готовності майбутніх психологів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Теорію самоактуалізації та професійної самоактуалізації у вітчизняному просторі досліджували і розвивають такі вчені, як: С. Д. Максименко, Г. О. Балл, В. О. Моляко, Д. О. Шутько, В. О. Татенко, Ю. В. Рутько, Є. В. Селезньова, О. С. Анісімов, М. Г. Ткалич та інші. Серед представників російської психології дана тема вивчалася К. О. Абульхановою-Славською, О. Г. Асмоловим, Б. Г. Ананьєвим, А. О. Реан, Б. С. Братусем, О. М. Леонтьєвим, Д. О. Леонтьєвим, С. Л. Рубінштейн та іншими. Зарубіжні вчені також зробили вагомий внесок у вивчення даної проблематики: А. Маслоу, К. Юнг, К. Роджерс, К. Хоні, В. Франкл та інші.

Особливості кризи фахової готовності вивчали наступні вітчизняні вчені: Е. Е. Симанюк, О. А. Столярчук, Л. Г. Подоляк, В. В. Мосійчук, В. І. Юрченко. В їхніх дослідженнях більшою мірою зверталася увага на емоційний стан студентів під час кризи, розглядалася динаміка проходження нормативних криз навчання студентів та психологічні особливості переживання кризи фахової готовності. Серед російських вчених дану тему вивчали: Ю. П. Поваренков, Л. С. Виготський, К. О. Абульханова-Славська, О. М. Леонтьєв, І. В. Дубровіна та інші. В цілому російськими вченими була розглянута криза фахової готовності у контексті загального розуміння поняття кризи особистості, а також у розрізі проходження кризи суб'єктом праці.

Особливості професійної самоактуалізації студентів при переживанні кризи фахової готовності наразі залишаються теоретично та емпірично невивченими.

**Мета статті:** визначити особливості професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності у контексті психологічних підходів до самоактуалізації.

Виходячи з даної мети нами було поставлено ряд **завдань**:

- 1) проаналізувати основні теорії самоактуалізації та досліджень професійної самоактуалізації вітчизняних та зарубіжних учених;
- 2) розглянути поняття кризи фахової готовності у роботах науковців;
- 3) виявити особливості професійної самоактуалізації студентів-психологів, які переживають кризу фахової готовності.

**Вклад основного матеріалу дослідження.**

Самоактуалізація як науковий термін вперше був використаний у працях К. Гольдштейна. В першу чергу, він наголошував на тому, що самоактуалізація виступає основним мотивом для особистісного і професійного розвитку, самовдосконалення та проявів творчого потенціалу особистості. У науковій літературі самоактуалізація розглядається як прагнення особистості максимально реалізувати власний потенціал та можливості (Рутіна, 2016).

Не дивлячись на те, що теорія самоактуалізації розглядалася багатьма науковцями, найвагоміші внески в дослідження самоактуалізації було внесено зроблено зарубіжними вченими А. Маслоу та К. Роджерсом. А. Маслоу у своїй концепції застосовує термін «самоактуалізація» для визначення особистості як унікальної та відкритої системи, що постійно саморозвивається. Центральну позицію в концепції самоактуалізації займає вміння виявляти, відкривати індивідуальний потенціал особистості та здатність самостійно знаходити шляхи й способи свого унікального зростання. За теорією А. Маслоу, потреба в самовираженні, а отже і в самореалізації виникає у людини після забезпечення базового рівня потреб. Пізніше, А. Маслоу у своїй теорії дійшов до протилежної думки, приводячи в прикладі геніїв-творців, які виявляли максимальну внутрішню потребу самоактуалізації своїх вмінь, навіть при незадоволенні базових потреб (Маслоу, 1999).

За К. Роджерсом, тенденція актуалізації – це основний мотив у регуляції поведінки людини. У кожній людині

закладено бажання розвивати власні здібності та свою особистість. І у результаті, через розкриття власного потенціалу, стати повноцінно функціонуючою особистістю.

Аналізуючи наукову літературу з проблеми професійної самоактуалізації, можна виділити три основні підходи до вивчення даного поняття (Шутько, 2014):

- Суб'єктно-діяльнісний (К. О. Абульханова-Славська, Б. А. Ясько, Б. Г. Ананьєв, І. В. Толкунова, О. І. Артемова, Н. В. Самоукіна, Є. В. Галажинський, З. І. Рябікіна, Н. М. Казієва, Є. А. Максимова, В. Є. Клочко, Л. М. Ожигова, С. І. Кудінов).

- Особистісно-розвивальний (Г. О. Балл, І. Г. Юркова, Н. М. Дідик, Л. М. Карамушка, О. П. Щотка, С. Д. Максименко, І. Є. Реуцька, В. О. Татенко, В. Є. Чудновський, М. К. Худишева, В. О. Моляко, В. П. Зінченко, М. Г. Ткалич).

- Акмеологічний (В. С. Агапов, Л. Б. Шнейдер, А. О. Деркач, В. Г. Зазикін, А. О. Ткаченко, А. О. Реан, Д. І. Фельдштейн).

З позиції *суб'єктно-діялісного підходу*, головною ідеєю професійної самоактуалізації є та роль, яку відіграє особистість, взаємодіючи з умовами її діяльності. На думку Б. Г. Ананьєва, людина є суб'єктом діяльності, що є частиною її життєвого циклу. Важливо зазначити, що не тільки через «м'які» навички/якості, людина стає суб'єктом діяльності, а й завдяки «твердим» навичкам. Проте саме особистісні навички виступають необхідною умовою для становлення особистості як суб'єкта праці (Ананьєв, 1980).

За К. О. Абульхановою-Славською здатність індивіда співвідносити та оцінювати свої можливості щодо об'єктивних задач, умов та вимог і є необхідною вимогою для професійної самоактуалізації (Абульханова-Славська, 1991). Саме в процесі діяльності відбувається реалізація життєвої позиції через життєву стратегію. І. В. Толкунова зазначає, що у процесі самоактуалізації відіграють роль не лише внутрішні (особистісні) фактори, а й зовнішні (ситуаційні) фактори. Деякі вчені розглядають професійну діяльність з точки зору життєво-смыслових орієнтацій. Є. А. Максимова зауважує, що професійна діяльність може бути для людей сенсом життя, бути важливим чи периферійним компонентом життя людини. Тому так чи інакше професійна самоактуалізація є вагомою частиною самоактуалізації особистості.

Отже, у суб'єктно-діяльнісному підході професійна діяльність займає центральне місце та має у собі доволі родюче підґрунтя для самоактуалізації особистості. Протягом професійного розвитку, на думку авторів, особистість зіштовхується із рядом труднощів, що і зумовлюють її рух до самоактуалізації. Активність особистості та навички саморегуляції є факторами, що зумовлюють підвищення рівня професійної саморегуляції. Формування життєвої стратегії більшою мірою регулюється впливом мотиваційної сфери, яка також зазнає змін (орієнтована на досягнення професійних цілей).

Науковці-прихильники *особистісно-розвивального підходу* в основу професійної самоактуалізації покладають процес постійного розвитку особистості та постійних глибинних змін характеристик індивідууму. М. К. Худишева вважає, що професійна самоактуалізація може бути співвіднесена з поняттям власної спроможності людини як професіонала. Це поняття автор пропонує вимірювати у реалізованості професійних потреб, що залежить від зовнішніх і внутрішніх ресурсів особистості.

Таким чином, суб'єктно-розвиваючий підхід добре відображає якісне уявлення розвитку професійної самоактуалізації. Даний підхід враховує зміст професійної діяльності, розглядає роль особистості у власних професійних досягненнях, що дає змогу досліджувати професійний розвиток особистості.

Основою *акмеологічного підходу* є самореалізація у професійній діяльності, через досягнення найвищого ступеня розвитку особистості, діяльнісної та особистісної зрілості – професійного «акме». Акмеологія як наука орієнтована на максимально можливий особистісно-професійний розвиток особистості, тому в даному підході звертається увага на необхідність високого рівня професіоналізму, професійних успіхів, що досягаються внаслідок професійної взаємодії, саморозвитку та професійної діяльності. Одним з головних понять напрямку є самотрансценденція («вихід за межі свого Я»), тобто орієнтація у зворотному напрямку від власного Я. Це може бути орієнтація на професійну чи соціальну діяльність. Тільки досягнувши симбіозу між самоактуалізацією та самотрансценденцією особистість може вважатися зрілою.

Отже, для досягнення професійного «акме» особистість має бути зрілою, такою, яка успішно перетворює самоактуалізацію у трансценденцію, що має проявлятися у професійній діяльності. У даному підході основною умовою і фактором самоактуалізації у професійній сфері є зрілість особистості.

Таким чином, професійна самоактуалізація особистості – внутрішній процес особистості, що відрізняється своєю складністю та багаторівневістю, направлений на прогресивний професійний розвиток, внаслідок розкриття власного професійного потенціалу. Професійна самоактуалізація дає можливість особистості досягнути найвищого рівня розвитку – професійного «акме».

Співвідносячи проаналізовану інформацію з віком вибраної категорії вибірки (студенти випускного курсу), вже зараз можна зауважити уразливість третього підходу – акмеологічного. Адже, в такому віці майже неможливо досягти високого рівня професіоналізму, що ускладнює для нас аналіз через цю призму. Більшою мірою в аналізі особливостей професійної самоактуалізації студентів ми будемо спиратися на суб'єктивно-діяльнісний та особистісно-розвиваючий підхід.

Аналізуючи теоретико-методологічні матеріали з приводу кризи фахової готовності, хочеться відзначити її виразність та глибину на тлі інших криз фахового навчання. Попередня професійна криза – криза апробації, зазвичай супроводжується зниженням самооцінки студента та одночасно підвищенням саморефлексивності щодо власних професійних компетентностей, необхідних якостей та вмінь. Але під час практики (власне апробації) студент може зіштовхнутися і з кризою фахової готовності. О. А. Столярчук детермінує кризу фахової готовності у загостренні супротивності між усвідомленням наближення початку професійної кар'єри (почуття невизначеності, страху, безпорадності) та недостатньо внутрішньо сформованою готовністю до цього (Столярчук, 2011). У такому випадку можемо говорити про розгортання внутрішнього конфлікту між навчальною мотивацією (студент все ще має навчатися) та професійною мотивацією (тривога, щодо майбутньої роботи: пошуку, місця, власних компетенцій). Випускник досить часто ставиться з негативом до майбутнього після отримання документа про завершення освіти. Думки супроводжуються страхами, щодо складнощів пошуку робочого місця, тривогами не знайти роботу за спеціалізацією чи



необхідність працювати не за фахом, через низьку зарплатню. В. В. Мосійчуком зазначається, що дана криза властива більше студентам 4 курсу, але на нашу думку криза в такій же мірі може проявлятися у магістрантів 1 чи 2 курсів навчання, залежно від того, який освітньо-кваліфікаційний рівень навчання обирає для себе студент як завершальний (бакалаврат чи магістратуру) (Мосійчук, 2014).

На нашу думку, деякі студенти-психологи зовсім не переживають кризу апробації, а відразу зіштовхуються з кризою фахової готовності, проживаючи додаткову фрустрацію через неусвідомлення власного рівня компетентності для професії психолога.

Науковими дослідженнями емпірично доведено, що найбільш яскравими проявами кризи фахової готовності є почуття професійної фрустрованості та негативний емоційний супровід: страх, тривога, нудьга та гнів (Столярчук, 2020). У своєму дослідженні В. В. Мосійчук виявив наявність деструктивного переживання кризи фахової готовності у третини випускників-психологів, що може значною мірою вплинути на професійну мотивацію та ускладнити учбово-професійну самореалізацію (Мосійчук, 2014).

Частково пом'якшити кризу фахової готовності, на нашу думку, може власна активність особистості, те що можна назвати складовою професійної самоактуалізації (за суб'єктно-діяльнісним підходом). Професійна активність студента-психолога може проявлятися у бажанні додатково брати участь у тематичних форумах, конференціях, тренінгах, молодіжних ініціативах, міжнародних мобільностях та творчих проектах. Досить важливим для студента-психолога є досвід проходження психологічних груп, особистої психокорекції та психотерапії, що водночас дає змогу краще зрозуміти свої сильні сторони, а з іншого – дозволяє доторкнутися ще до одного варіанту професійної самореалізації психолога.

Таким чином, бачимо певний взаємозв'язок між рівнем професійної самоактуалізації студента, та тим, наскільки деструктивно буде переживатися криза фахової готовності. Можемо припустити, що рання включеність майбутнього психолога у практичну професійну діяльність може зменшити рівень фрустрованості та зменшити інтенсивність переживання негативних емоцій.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Проаналізувавши теоретико-методологічний матеріал та емпіричні дані можемо зробити висновок, що професійна самоактуалізація особистості – це внутрішній процес особистості, що відрізняється своєю складністю та багаторівневістю, направлений на прогресивний професійний розвиток внаслідок розкриття власного професійного потенціалу. Професійна самоактуалізація як процес відрізняється своєю активністю та направленістю на прогрес у власному професійному розвитку. Під час переживання кризи фахової готовності студенти-психологи, що мають недостатній рівень розвитку професійної самоактуалізації, можуть переживати кризу більш деструктивно, що своєю чергою буде вливати й на подальшу професійну мотивацію. Отже, існує певний взаємозв'язок між розглянутими феноменами. Надалі, перспективою дослідження вбачаємо емпіричну перевірку гіпотези про взаємозв'язок рівня професійної самоактуалізації та особливостей переживання кризи фахової готовності студентами-психологами. А саме: чим вище рівень самоактуалізації, тим меншою є інтенсивність переживання кризи фахової готовності. Також перспективою дослідження є вивчення чинників професійної самоактуалізації студентів психологів, які переживають кризу фахової готовності.

#### **Список використаних джерел**

- Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 299 с.
- Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды. В 2-х т. Т. 1. Москва : Педагогика, 1980. 232 с.
- Маслоу А. Мотивация и личность. СПб. : Евразия, 1999. 478 с.
- Мосійчук В. В. Нормативна криза фахової готовності: психологічні особливості переживання. *Збірник наукових праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України*. 2014. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/158931/158179>.
- Роджерс К. Клиентцентрированная терапия. Москва : Рефл-бук, 1997. 320 с.
- Рутиня Ю. В. Професійна самоактуалізація особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2016. № 45. С. 66–71.
- Столярчук О. А., Коханова О. П. Роль особистісного потенціалу в переживанні студентами криз професійного навчання. *Збірник*

статей VI Всеукр. наук.-практ. інтернет-конференції «Актуальні проблеми практичної психології». 2020. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1174/1/O\\_Stolyarchuk\\_POTP\\_2\\_IPSP.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1174/1/O_Stolyarchuk_POTP_2_IPSP.pdf)

- Столярчук О. А. Формування конструктивної стратегії переживання кризи фахової готовності майбутніми учителями. *Збірник наук. праць / Педагогічний ін-т Київського ун-ту імені Бориса Грінченка, Ін-т психології і соціальної педагогіки Київського ун-ту імені Бориса Грінченка*. 2011. Вип. 6. URL: [http://www.psyh.kiev.ua/Збірник\\_наук.\\_праць.\\_-\\_Випуск\\_6](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-_Випуск_6)
- Шутько Д. О. Теоретичні підходи до вивчення проблеми професійної самоактуалізації особистості. *Проблеми сучасної психології* : Зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України. 2014. № 24. С. 752–762.

### References

- Abul'hanova-Slavskaja, K. A. (1991). *Strategija zhizni [The strategy of life]*. Moskva: Mysl' [in Russian].
- Anan'ev, B.G. (1980). *Izbrannye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]*. T.1. Moskva: Pedagogika [in Russian].
- Maslou, A. (1999). *Motivacija i lichnost' [Motivation and personality]*. SPb. : Evrazija [in Russian].
- Mosiichuk, V. V. Normatyvna kryza fahovoi hotovnosti: psykholohichni osoblyvosti perezhyvannia [Normative crisis of the professional preparedness: psychological features of the feeling]. *Zbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohiiienka, Instytutu psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy*. 2014. URL: <http://journals.urau.ua/index.php/2227-6246/article/view/158931/158179> [in Ukrainian].
- Rodzher, K. (1997). *Klientcentrirovannaja terapija [Client-centered psychotherapy]*. Moskva: Refl-buk [in Russian].
- RutynaYu. V. (2016). Profesiina samoaktualizatsiya osobystosti [Professional self-actualization of the individual]. *Actualni problemy psykholohii [Topical problems of psychology]*, 45, 66-71[in Ukrainian].
- Stoliarchuk, O. A. (2011). Formuvannia konstruktyvnoii stratehii perezhyvannia krysy fahovoi hotovnosti maibutnimy vchyteliamy [Formation of a constructive strategy for experiencing a crisis of professional readiness by future teachers]. *Sbirnyk nauk. Prats, 6* [in Ukrainian].
- Stoliarchuk, O. A. (2020). Rol' osobystisnoho potentsialu v perezhivanni studentamy krysu profesiinoho navchannia [The role of personal potential in students' experience of professional studying crises]. *Sbirnyk statei VI Vseukrainskoi naukovo-praktychnoi internet-konferentsii "Aktualni problemy praktychnoi psykholohii"*.

Retrieved from  
[https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1174/1/O\\_Stolyarchuk\\_POTP\\_2\\_IPSP.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/1174/1/O_Stolyarchuk_POTP_2_IPSP.pdf) [in Ukrainian].

Shutko, D. O. (2014). Teoretychni pidhody do vyvchennia problemy profesiinoi samoaktualizatsii osobystosti [Theoretical approaches to the study of the problem of professional self-actualization of the individual]. *Problemy suchasnoi psyholohii. Sbirnyk naukovykh prats K-PNU imeni Ivana Ohienka, Instytutu imeni G.S. Kostiuks NAPN Ukrainy*, 24 [in Ukrainian]

*M. Hutyrya, M. Kononova*

### **THE PECULIARITIES OF PROFESSIONAL SELF-ACTUALIZATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS WHO EXPERIENCING THE CRISIS OF PROFESSIONAL READINESS**

*The article is devoted to the problem of features of professional self-actualization of students-psychologists living in crisis of professional readiness. The definition of the term self-actualization and professional self-actualization among the works of domestic, Russian and foreign scientists is considered. In particular, professional self-actualization is defined as a complex multilevel phenomenon, a process of directed activity aimed at progress in one's own professional development, which is conditioned by the disclosure of one's own professional potential. Three approaches to the study of self-actualization in the professional sphere are highlighted: subject-activity, where professional activity is the main basis for self-actualization of the individual, due to difficulties and internal contradictions; personal development, where professional self-actualization leads to profound internal changes and forms and professional maturity; acmeological, in which professional self-actualization is the achievement of the highest level of professionalism, professional and personal maturity ("acme"). The concept of crisis of professional readiness and features of living of crisis by psychology students are analyzed. It is noted that the level of experiences of the crisis of professional readiness is the most intense among other normative crises of professional training. The peculiarities of the crisis development are highlighted: the contradiction between the awareness of the beginning of professional activity and at the same time the lack of readiness. The intra-personal conflict between learning motivations and professional motivation is determined. A number of features of professional self-actualization of students-psychologists and their interrelation with the crisis of professional readiness are considered.*

**Keywords:** *self-actualization, professional self-actualization, crisis of professional readiness, crisis of professional study, professional development, students-psychologists.*

Надійшла до редакції 12.07.2021 р.

159.923.2:159.963

© Г. В. Католик, 2021

orcid.org/.0000-0002- 2169-0018

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239965>

**КАТОЛИК Галина Вікторівна**

*доктор психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри практичної психології Інститут управління, психології та безпеки Львівського державного університету внутрішніх справ*

## **ДЕЯКІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ КОНЦЕПЦІЇ Я В ЧАСОПРОСТОРОВОМУ ВИМІРІ У ЧАС ПАНДЕМІЇ**

*Метою статті є теоретичне опрацювання та аналіз психотерапевтичних нарративів сновидінь щодо глибинного розуміння концепції Я в інтрапсихічному та інтерперсональному вимірі у контексті часу та простору. В статті розглянуто різноманітні наукові підходи до трактування категорій часу та простору у контексті формування концепції Я (авторський підхід). Вимірювання простору через час пов'язане з психологічними закономірностями, які забезпечують особистості в процесі засвоєння досвіду подолання певної відстані протягом фіксованого проміжку часу. Уявлення людини про життя, які асоціативно в психотерапевтичному просторі виникають як фантазії або ж сновидіння про «дорогу, шлях, стежину, ниву, поле і т.п.» має також глибокі міфологічні архетипні коріння (трансгенераційні часові та просторові досвіди). Якісний опис сновидінь психотерапевтичних клієнтів у просторових та часових нарративах трансгенераційних та індивідуальних досвідів (під час перебування у зоні самоізоляції в умовах пандемії) є пропозицією для психотерапевтичних рефлексій. Частиною цих уявлень завжди є динамічне оцінкове ставлення до себе, яке формується поступово й набуває звичного характеру концепції Я, що перебуває тут і зараз у соціальній, інформаційно-процесійній та мотиваційній сферах.*

*Методом дослідження був якісний аналіз кейсів психотерапевтичних випадків в час пандемії у клієнтів, які втратили близьких або ж знайомих. Результатом досліджень є створення динамічної моделі формування концепції Я в онтогенетичному ракурсі із задіянням різних часових та просторових зон імпліцитного та експліцитного досвіду з урахування соціальних впливів на неї тут і тепер у сферах: соціальній, інформаційно-процесійній та мотиваційній. Це дає розуміння площин психотерапевтичних інтервенцій з метою віднаходження зон ресурсу у час соціальних катастроф.*

*Висновки підсумовують та узагальнюють нове розуміння та визначення концепції Я особистості.*

**Ключові слова:** час, простір, «порожнє місце», сновидіння, концепція Я, динаміка розвитку, соціальна та особистісна ідентичність, стадія дзеркала, онтогенез, екзистенція, психотерапія, пандемія COVID.

**Постановка проблеми.** Предметом психологічного осмислення цілого ряду дослідників у різні епохи є час і простір як категорії людського буття в цілому та й у контексті формування концепції Я кожної особистості. Останні події у світовій спільноті, пов'язані з перебуванням цивілізації у полоні пандемії COVID засвідчили, що категорії простору та часу набувають нового осмислення. Людство перебуває в екзистенційній пастці, коли базові поняття життя і смерті, плинності часу, зміни суб'єктивного часосприйняття знаходяться у фокусі уваги.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** засвідчив, що категорії часу і простору є ключовими у формуванні цілісного образу Я, як структурно інтегрованого у концепцію Я особистості. Сьогодні виглядає логічним те, що наприкінці ХІХ та на початку ХХ ст. відбулися глибинні зміни наукових психологічних уявлень і, відповідно, радикальні зміни тлумачення понять часу і простору в контексті розуміння динаміки розвитку особистості, та впливу системи на інтрапсихічні та інтерперсональні змісти, з чого зародилась теорія поля (Шерток, & Соссюр, 1991; Енциклопедія глибокої психології, 2001; Freud, 1952).

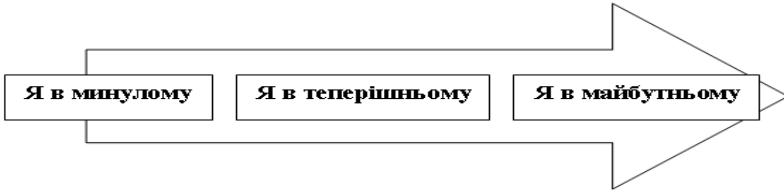
На думку Й. Міттельштраса, Й. М. Грота, Й. Гелера, С. Фрайберга, А. О. Кріса, Ж. Лакана, С. Грофа, Г. Вааля, простір і час належать до вічних і архаїчних категорій людської свідомості. Ці модальності у кожній культурі в різному періоді її розвитку незмінно пов'язані між собою та є взаємодетермінованими. Вони утворюють певну «модель світу», – той вимір, який є взірцем для сприйняття дійсності та інтрапсихічної конструкції світобачення та світосприйняття. Цей імпліцитний конструкт, доповнюючись експліцитним досвідом, дозволяє будувати образ світу та концепцію власного Я як його частки у конкретній динаміці, що відповідає змістам тут і тепер (Дьяков, 2010; Католик, 2020; Енциклопедія глибокої психології, 2001; International dictionary, 2002; Lacan, 2005; Grof, 1994).

**Метою** нашого дослідження є осмислення особливостей формування концепції *Я* в часопросторовому вимірі у контексті змін екзистенцій у психотерапевтичних клієнтів під час пандемії.

*Об'єктом* дослідження є концепція *Я* як психологічний феномен; *предметом дослідження* – особливості формування концепції *Я* в часопросторовому вимірі у час пандемії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Аналізуючи численні теоретико-методологічні дослідження, апелюючи до генетико-моделюючого підходу С. Д. Максименка та підкреслюючи динамічний контекст формування концепції *Я* розглянемо її в часопросторовому вимірі. Дослідники Л. С. Виготський, С. Д. Максименко, В. В. Клименко, А. В. Толстоухов, Г. В. Католик та ін. стверджують, що витоком особистості в цілому є енергетично-інформаційна якість людського ества, що забезпечує та наповнює життя в онто і філогенетичних площинах (Католик, 2013; Католик, 2019; Католик, 2020; Максименко, 2006; Максименко, 2000; Максименко, 1998). Згідно цієї теорії ознаками концепції *Я* слід вважати: по-перше – віднесеність до якогось заздалегідь визначеного масштабу, критерію, зразка, еталону; по-друге – наступність, тобто обумовленість розвитку структур концепції *Я* попередніми стадіями розвитку; по-третє – цілісність, коли система розвивається в цілісному конструкті *Я*; по-четверте – універсальність розвитку потенцій концепції *Я*, які є детермінованою самоціллю.

У своїй суті ця теорія синхронна теорії еґо-психології, яка була первинно побудована на гіпотезі, що особистість проходить у своєму розвитку низку стадій, на кожній з яких вирішує певний внутрішньо-психологічний конфлікт, формує більш зрілі когнітивні та особистісні структури, та відповідну їм завжди динамічну – концепцію власного *Я*, яка, увібравши в себе весь попередній життєвий досвід, оформляється у вигляді певних свідомо-несвідомих конструктів, що частково усвідомлюються у вигляді саморефлексій та знаходяться в динамічній ієрархічній взаємозалежності (Енциклопедія глибокої психології, 2001). Нами цей процес візуалізується наступним чином (рис. 1).



*Рис. 1. Динаміка розвитку концепції Я у часопросторовому вимірі*

Інтегруючи уявлення про динаміку розвитку концепції Я, запропонованих вітчизняними науковцями та дзеркальними висновками психологів у різних наукових аналітичних школах, зупинимось детальніше на трактуванні часу і простору в контексті динаміки формування структур концепції Я (Freud, 1952).

Взаємозв'язок категорій часу і простору заслуговує на особливу увагу ще й з огляду на те, що він є основною детермінантою формування колективного несвідомого, яке суттєво впливає на індивідуальне несвідоме у концепції Я. Залежність семантики часу і простору в індивідуальних психологічних конструкціях детерміновано генетично та інтегровано в колективний та особистісний конструкт світосприйняття та концепції Я (В. Джемс, К. Роджерс, М. Різенберг, Г. В. Католик та ін.). Час і простір – це ті філософсько-психологічні категорії, які створюють світосприйняття особистості та інтегруються в самоусвідомлення у структурі концепції Я (Католик, 2012а; Католик, 2012б; Католик, 2013; Католик, 2015; Католик, 2016; Католик, 2016с; Katolyk, 2018; Porovych et al., 2020; Роджерс, 1994; Mittelstrass, 1993).

Дослідники різного часу намагалися осмислити та описати суть та сенс категорії часу. Первинні з багаточисленних сучасних теорій є витокami філософсько-психологічних наукових поглядів давньогрецьких філософів. Ними було введено поняття «порожнього місця», що трактувалось як однорідне та нескінченне. Це порожнє місце тяжіє до постійного наповнення. Існувало розуміння того, що час як і простір є первинними початками, які існують за межами матерії, та не є пов'язаними між собою. Вже тоді час трактувався як суб'єктивне відчуття дійсності. В сучасній психології в контексті системних міжлюдських відносин «порожнє місце»



розглядається у вітчизняній психології В. О. Татенком який вважає, що феномен порожнього місця існує в міжлюдській мережі стосунків та в інтрапсихічному просторі (Татенко, 1996).

Стосовно інтрапсихічних змістів особистості можемо припускати, що ці категорії імпліковані та генетично закладені в структури та підструктури концепції Я. Маючи постійний стосунок із цим особистісним феноменом під час психотерапевтичних взаємодій з клієнтами на психотерапевтичних сесіях помічаємо абсолютність її внутрішнього простору, який має в своїй структурі безмежне вмістилище образів, подій, станів, переживань, уявлень, сновидінь, що пов'язуються та переплітаються у різні мережі та павутиння асоціацій, фантазій, сновидінь, уявлень.

Прикладом можуть бути сновидіння клієнтки А.

Сон 1-й. *«Я з моїми батьками прийшла в гості до мого дідуся. (В дійсності він уже помер). Він проживає у помешканні з двома кімнатами. В дальній кімнаті телефон. Він задзвонив. Я йду в цю кімнату, знімаю телефонну трубку і чую голос бабусі з «того світу». Я їй кажу, що нам сумно без неї, а вона відповідає, що ми звикнемо і все буде гаразд».*

Сон 2-й. *«Я сиджу у бабусі на дивані. Поряд сидить ще дві літні жінки. Я розпитую, що це за жінки? Хтось відповідає, що це мама мого чоловіка та її мама (бабуся мого чоловіка). Я дивлюсь на свого чоловіка, а це мій дідусь, а ці дві жінки – це його мама і бабуся. Хтось мені говорить, що дідусь вже нема, а про них треба подбати»...*

У психотерапевтичній площині помічаємо, яким чином інтегрується час та простір у структурах нашої свідомості, створюючи круговорот відчуттів, подій, досвідів. Така собі машина часу, єдність колективного та індивідуального тоді стає зрозумілим, що простір і час є апіорними генетично сконструйованими формами людського пізнання та чуттєвого споглядання, про що зазначав свого часу І. Кант. З їх допомогою особистість впорядковує, структурує отриману про зовнішній світ інформацію (Кант, 1963-1966). Представниками суб'єктивного ідеалізму Дж. Берклі, Е. Махом простір і час трактувались як форма впорядкування відчуттів та чуттєвих образів (Католик, 2012b). Якщо дана теорія має зв'язок із внутрішньою картиною світу особистості, тоді концепція Я є транслятором динамічних змін базових світоглядних принципів, що завжди знаходяться в єдності простору і часу. Вона повинна

відображати в собі закономірності трьох просторових вимірів і одного часового, які формують єдність, і залежить від швидкості сприйняття дійсності та адаптації самої особистості. Динаміка перетворень складових концепції *Я* залежить від інтерперсональних змін й впливів та інтрапсихічних утворень в кожен хвилину буття особистості. Наприклад, переживши революцію, війну, біженство, переселенство, втрати, насилля концепція *Я* постраждалого буде різко відрізнитись від його ж попередньої концепції *Я* та вплине на подальші формувальні процеси, які створюватимуть її нові інтрапсихічні та інтерперсональні утворення. У даний час людство переживає світову пандемію. Маємо можливість для інтроспекцій та рефлексій і можемо споглядати як змінюється концепція *Я* кожного з нас. Запити на психотерапевтичну допомогу змінюються, внутрішній простір концепції *Я* клієнтів наповнений іншими змістами. Зокрема часто спостерігаємо у них втрати базових екзистенцій життя, смерті, матеріальних благ, Бога, віри тощо.

Аналіз концептуальних засад дає можливість розуміння того, що в концепції *Я* хоча не часто досліджуваною, проте завжди актуальною є площина, яка передає просторову семантику через опис певного процесу в минулому, теперішньому та майбутньому: «*Я* – в минулому» «*Я* – в теперішньому», «*Я* – в майбутньому» (рис. 1).

Впливаючи в психотерапевтичному просторі на інтерналізовану систему уявлень клієнтів про себе, що закоренилась в часі та просторі у внутрішніх, первинно ранніх змістах власного та трансгенераційного досвідів, ми допомагаємо їм «тут і зараз» змінити складові самосприйняття і таким чином впливаємо на їх самосприйняття в майбутньому, змінюючи змісти сьогоdnішнього та минулого та відповідно змісти майбутнього інтерперсонального та змісти життєвих виборів.

Вимірювання простору через час пов'язане з психологічними закономірностями, які забезпечують особистості в процесі засвоєння досвіду подолання певної відстані протягом фіксованого проміжку часу. Уявлення людини про життя, які асоціативно в психотерапевтичному просторі виникають як фантазії або ж сновидіння про «дорогу, шлях, стежину, ниву, поле і т.п.» має також глибокі міфологічні архетипні коріння

(трансгенераційні часові та просторові досвіди). Частиною цих уявлень завжди є динамічне оцінкове ставлення до себе, яке формується поступово й набуває звичного характеру концепції Я.

На сучасному етапі розвитку психології в контексті категорій часу та простору відбувається переосмислення співвідношення особистісної та соціальної ідентичностей, що є складовими цілісної концепції Я (Католик, 2008; Katolyk, 2010; Католик, 2012a). Психологи шукають відповідь на питання про співвідношення соціальної та особистісної ідентичності через реконструкцію організації системи самопізнання людини, а також репрезентації в її свідомості інформації про саму себе в часі та просторі. За висловом Д. Графімова, Г. Тріандіса і С. Гото, це питання може бути вирішене з використанням моделей «двох» або «одного кошика». Модель «двох кошиків» передбачає, що особистісні та соціальні ознаки зберігаються окремо одна від одної і не пересікаються між собою. Модель «одного кошика», на відміну від попередньої, полягає у визнанні того, що соціальні та особистісні ознаки людини зберігаються в одній пізнавальній структурі та тісно взаємопов'язані (Католик, 2013; Католик, 2020).

Останнім часом численні дослідження схиляються до моделі «одного кошика», висловлюючи свої гіпотези на теоретичному рівні та підтверджуючи їх на емпіричному. В рамках когнітивної психології отримала розповсюдження ідея Г. Вреквелл, згідно з якою за будь-якою соціальною категорією стоїть певний зміст, який базується на тих ознаках, які, зазвичай, інтерпретуються як зміст особистісної ідентичності. З іншого боку, описуючи себе як «весела» або «добра», людина ідентифікує себе з групами «веселих» і «добрих» людей та протиставляє себе «сумним» і «злим», завдяки чому особистісні характеристики є не зовсім індивідуалізованими. Ця гіпотеза отримала емпіричне підтвердження в дослідженні А. Рейд і К. Дюкс, які, піддаючи самоописи своїх респондентів процедурі кластеризації, довели, що особистісні характеристики є змістом соціальних ідентифікацій особистості. Було з'ясовано, що особистісні ознаки можуть не тільки індивідуалізувати людину, але й вказувати на подібне членам соціальних груп. Аналогічні дані отримали в своїх роботах Б. Беттенкюрт і Д. Хоум. Виявилося, що досліджувані, всупереч дослідницьким очікуван-

ням, частіше вважають емоційні, ціннісні та стосункові характеристики сферою соціальних, а не особистісних ідентифікацій. Схожі дослідження проводились і представниками сучасного символічного інтеракціонізму. Для їхнього підходу характерно розглядати ідентичності як динамічний процес, ключовим моментом якого є активність особистості, що проявляється у взаємодії з іншими людьми, а це і є буття в часі і просторі. Р. Дженкінс, зокрема, вважає, що індивідуальна (особистісна) і групова ідентичності є сторонами одного і того самого ж процесу та відображають соціальний досвід людини, що зберігається у внутрішньо психологічному просторі (Католик, 2020).

Ідеї про те, що соціальна та особистісна ідентичності не суперечать одна одній, а є взаємодоповнювальними елементами ідентичності людини, характерні й для прихильників теорії соціальних уявлень С. Московичі. Зокрема, У. Дойс зазначає, що особистісну ідентичність не можна розглядати лише як сукупність унікальних характеристик і звести індивідуальний рівень лише до відмінностей. І відмінності, і подібності можуть бути віднайдені як на рівні особистісної ідентичності, так і на рівні соціальної. Більше того, він передбачає емпірично обгрунтовану гіпотезу про те, що особистісна ідентичність може розглядатись як соціальна репрезентація, що є результатом асиміляції поширених в суспільстві уявлень про особистість (Католик, 2020).

Як видно з описаних наукових підходів, одним із ключових питань, на яке намагаються відповісти дослідники, є: який вид ідентичності є первинним щодо іншого, тобто, який імпліцитний простір є первинним? Зазвичай, дослідники визнають первинність соціальної ідентичності та її опосередкований вплив на формування особистісної ідентичності. Зокрема, М. Бреквелс висловив гіпотезу про те, що особистісна ідентичність є продуктом соціальної ідентичності, яка формується в процесі селективного відбору характеристик. Ці характеристики є змістом соціальних стереотипів. Протилежної думки дотримуються Е. Ебес і С. Джонс, автори багатомірної моделі ідентичності, яка описує структуру і динаміку формування ідентичності особистості (рис. 2). Ця модель вміщує такі поняття як раса, культурна приналежність, релігійні переконання, гендер, соціальний клас, сексуальна орієнтація.

Співвідношення цих параметрів графічно представлено у просторовому вигляді «сонячної системи», а саме перетину кілець, оскільки, згідно з думками авторів, жоден з вимірів ідентичності не може бути зрозумілим у відриві від інших вимірів тобто автономно. У центрі цієї моделі є ядро – «почуття Я», особистісна ідентичність людини. Вплив зовнішніх чинників у часі та просторі (сімейних, професійних, соціокультурних тощо) призводить до змін у внутрішніх змістах тих чи інших вимірів ідентичності. При цьому, міра впливу зовнішніх («контекстних») факторів визначається різними характеристиками осмислення людиною власного життя. Це осмислення вимірюється стійкістю і глибиною та регулюється особистісними ідентифікаціями людини, які в результаті є пріоритетними над соціальними.

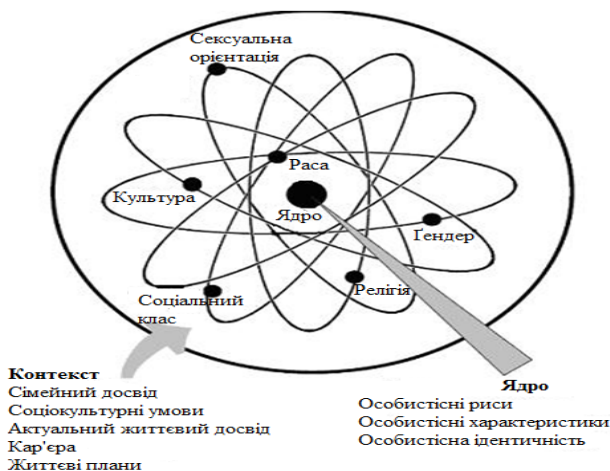


Рис. 2. Багатомірна модель ідентичності (E.S. Abes, S.R. Jones, 2004)

У працях Дж. Тернера та його послідовників – Д. Ф. Козлова, Дж. Рітцера теж розглядаються особистісна і соціальна ідентичності (Католик, 2020; Тёрнер, 2007). Вони протиставляються одна одній як різні рівні когнітивної категоризації людини. Схожа тенденція простежується і в сучасних когнітивно-орієнтованих дослідженнях соціальної ідентичності. Зокрема, М. Яромовіц розглядає особистісну ідентичність як субсистему знань про себе, які формуються із

порівнянь себе з членами групи і складаються з сукупності рис, специфічних для *Я*. Соціальну ідентичність, яка трактується як переживання та усвідомлення своєї приналежності до тих чи інших соціальних груп і общин, автор розглядає також як сукупність рис, які виявляються в ході соціального порівняння інгрупи та аутгрупи. Ідентифікація з соціальними спільнотами перетворює людину з біологічного індивіда в соціального індивіда тобто особистість та дозволяє їй оцінювати свої соціальні зв'язки й приналежності в термінах «Ми» і «Вони».

Наприклад, коли на психотерапевтичних сесіях звертаємось до клієнтів з проханням розповісти про себе і задаємо їм запитання: «Хто ви?», то у відповідях вони нерідко зараховують себе до тієї чи іншої групи, категорії, спільності (я лікар, психолог, бізнесмен...). У даному випадку йдеться про пріоритет соціальної ідентичності над особистісною самого клієнта. Це цікавий сучасний феномен концепції *Я* нинішнього клієнта (який суттєво відрізняє його від клієнта 90-х та 2000-х.) та пріоритетно базується на його приналежності до будь-якої соціальної групи разом із властивими цій групі нормами і цінностями. Для прикладу, можна взяти організацію, релігійну чи етнічну групу, будь-яке інше співтовариство, яке зміцнює значимі аспекти власного *Я*. Людей, яких зараховують до інших (не моїх) груп, розглядають як інших членів тих самих груп або як членів інших груп. Звідси йде поділ людей на категорії «ми» і «вони». «Ми» – це ті, хто належить до груп, членство у яких є важливим нам. «Вони» – усе це інші, це чужаки, які не стосуються «наших» груп. У Еріка Берна в теорії трансперсонального аналізу цей феномен добре описаний в «позиціях-предикатах». Ті, які зараховуються нами до категорії «ми», становлять важливу частину нашої соціальної ідентичності. У психотерапевтичній практиці сьогодення нам часто зустрічаються клієнти з розгорнутою соціальною ідентичністю і звуженою або розмитою особистісною ідентичністю. На наш погляд, одним із завдань сучасної психотерапії та практичної психології є – допомогти клієнтам пізнати і розширити особистісну ідентичність інколи коштом зміни частини або ж тимчасової заміни соціальної ідентичності.

*До прикладу, клієнтка Б.*

*Прийшла в психотерапію з діагнозом «депресія», що була наслідком тривалого емоційного вигорання через соціальну*

*ідентифікацію себе із субкультурою бізнес структур (до перебування і функціонування в яких у неї не було достатньо особистісних та професійних компетенцій) з часом через прийняття та розширення кордонів особистісної ідентичності змінила професійну спільноту, до якої у неї високий рівень адаптації та накопичені успадковані та набуті компетенції. Таким чином особистісна та соціальна ідентичності урівноважились. На даний час клієнтка є у стійкій ремісії.*

У повсякденні сучасного суспільства індивід зазвичай порівнює свої досягнення з досягненнями інших, а також порівнює успіхи «своїх» груп (простору приналежності) з успіхами груп «чужих» (простору неприналежності). Коли хтось із простору приналежності домагається значного успіху, усі члени цієї спільноти, навіть ті, які не були задіяні у цьому процесі, відчувають почуття гордості та задоволення (нарцисичне підкріплення) (Meltzoff, 1985). Таке явище, сприяє підвищенню індивідуальної самооцінки кожного члена групи, оскільки соціальна ідентичність у цій сфері становить інтегральну частину їхньої концепції Я. У випадку коли, хтось із групи простору приналежності або ж сама група зазнають поразки, у її членів відзначаються два типи реакцій. При першому, маючи властивість переоцінювати якість виконання будь-якої діяльності членами «своєї» групи у порівнянні із «чужими», люди часто визнають невдачу цілком обґрунтованою. При другому, якщо поразки зазнає вся спільнота або більшість членів «своєї» групи, цьому надається виправдання. Таким чином кожен член спільноти, використовуючи механізми психологічного захисту, захищає власну самооцінку, що суттєво впливає на втримання позитивної концепції Я. Деякі твердження теорії соціальної ідентичності формуються наступним чином:

1. Соціальна ідентичність складається з тих аспектів концепції Я, які впливають із сприйняття індивідом себе як члена певного соціального простору (групи), що існує в часі по горизонталі (тут і зараз) та по вертикалі (в минулому і майбутньому).

2. Індивіди прагнуть до збереження чи підвищення своєї самооцінки, тобто прагнуть до позитивної концепції Я, що є соціально значимою метою.

У контексті суспільних подій, що відбуваються на теренах України звернемося до особливого різновиду соціальної

ідентичності – етнічної ідентичності – індивідуального почуття особистісної ідентифікації з певною етнічною групою. Етнічна ідентичність є станом свідомості, а її досягнення часто вимагає значних ментальних зусиль. Оскільки етнічна самоідентифікація є важливим компонентом концепції *Я*, варто вказати ті ознаки, які визначаються індивідами як головні щодо національності. Досвід роботи з клієнтами під час та після революцій, окупації Криму, військових дій на Сході України засвідчив, що етнічна самоідентифікація досить варіабельна і зумовлена певними чинниками: *місцем проживання на своїй етнічній території або в етнічному середовищі; віком*. – молодь більшою мірою орієнтована на свідомий вибір національності «за бажанням людини» і менше звертає увагу на походження; *рівнем освіти*, із зростанням рівня освіти зростає орієнтація на вибір національності «за бажанням», а не за походженням; *пережитим травматичним досвідом у стосунках з представниками різних культур; маргінальним походженням* тощо. *Однак з досвіду психотерапевтичних стосунків можемо констатувати, що мовний фактор відіграє надзвичайно важливу роль для позитивної психотерапевтичної динаміки у роботі з клієнтами. Рекомендовано спілкуватись з клієнтами їхньою етнічною мовою, що дає можливість доступу до ранніх імпліцитних просторів у контексті і соціальної і особистісної ідентичностей та формувати базовий стосунок довіри.*

Резюмуючи зазначимо, що соціальна ідентичність є важливим компонентом концепції *Я*, оскільки впливає на самооцінку індивіда, описує його приналежність до будь-якої соціальної групи разом із властивими цій групі нормами і цінностями. Отже, метафорично ідентичність можна охарактеризувати як психічне осердя, яке забезпечує інтеграцію особистості. Феноменологічно вона виявляється найрізноманітнішими способами: через базове самовідчуття і світовідчуття особистості, її свідомі самоозначення, манеру самопрезентації, вибір соціальних ролей і особливості їх програвання, накреслення життєвих часових перспектив, цінності та світогляд, типові патерни вирішення проблем. Динаміка ідентичності полягає в постійних ідентифікаціях особистості з об'єктами зовнішнього простору, які відповідають її глибинному психічному життю. Вона пов'язана (в психоаналітичному контексті) з нарцисичним функціонуванням



й у своєму генезі еволюціонує від ранніх неусвідомлених до вербальних відчуттєвих форм та до вищих раціональних диференційованих соціокультурних форм. Ідентичність характеризують: цілісність, чіткі межі, суб'єктивні переживання особистістю самоцінності, благополуччя та глибинного усвідомлення своїх особистісних граней. Ключем до прочитання ідентичності слугує простір її життєвих цінностей, що інтегровані у виміри концепції *Я* (Католик, 2016b; Католик, 2016d; Католик, 2018; Католик, 2019; Katolyk, 2020a; Католик, 2020).

Як зазначалось, формування концепції *Я* починається з раннього дитинства, проходячи ряд етапів. Одним з її первинних утворень є тілесне виділення себе з навколишнього світу, яке починається в немовлячому віці та завершується до двох років, коли дитина розуміє, що її тіло існує незалежно від зовнішнього світу і належить тільки їй. В контексті цього формування так званих первинних утворень концепції *Я* згадаємо про притаманну розвитку немовляти стадію дзеркала. Згідно Ж. Лакана (Дьяков, 2010; Католик, 2020; Lacan, 2005), – це становлення особистісних структур індивіда між шостим та вісімнадцятим місяцями розвитку. Новонароджений індивід не здатний до координації рухів, передбачає у своїй уяві цілісне сприйняття свого тіла і оволодіння ним. Цей єдиний образ формує здатність індивіда ототожнити себе з образом собі подібного як цілісної форми; конкретний досвід такої побудови єдиного образу – це сприйняття свого відображення у дзеркалі.

Ця концепція дзеркала Ж. Лакана, представлена в 1936 р. на конгресі в Марієнбаді, ґрунтується на низці експериментальних даних: дитячої і порівняльної психології щодо поведінки дитини перед своїм віддзеркаленням. Ж. Лакан наголошував на афективному позитивному прийнятті новонародженим немовлям власного образу, що супроводжується виразною мімікою і грою в автототожність власного образу. За твердженнями Ж. Лакана, К. Леві-Строса, Р. Соссюри, П. Якобсона та ін. наявність стадії дзеркала пов'язана з незрілістю психічних модальностей новонародженого, об'єктивно зумовленою анатомічною незрілістю пірамідної системи і відсутністю рухової координації у перші місяці життя (Шертюк, & Соссюр, 1991; Freiberg, Shapiro, & Adelson, 1987; Lacan, 2005; Saussure de, 1925; Saussure de, 1922). В той час відбувається

структурована мережа відносин, в яких функції кожного окремого елемента залежать від його взаємозв'язків з іншими об'єктами в часі та просторі. Ці відносини інтерналізуються у несвідому сферу і становитимуть у подальшому первинне підґрунтя самопрезентацій індивіда. Можемо припустити, що природа спеціально збудувала таку «пустотну психічну частинку» задля можливості відповідно до вимог соціуму через інтерналізацію віддзеркалення якнайкраще адаптуватися індивіду до соціальних реалій. У контексті пропонованого дослідження можемо припустити, що стадія дзеркала – це найважливіший час у формуванні досліджуваної структури в подальшому у дорослого суб'єкта, перший постнатальний нарис передумови майбутньої концепції *Я*. Фактично, індивід бачить в образі собі подібного або ж у власному віддзеркаленні (просторі) форму (гештальт), яка є тілесною і психічною просторовою єдністю, і якої у нього ще не сформувалось, однак у цьому є нагальна необхідність, як частина його єдності із простором соціуму. Цей первинний досвід стає основою уявного характеру *Я*, що з'являється як «ідеальне *Я*» і утворює початки всіх вторинних отождень. Міжособистісні взаємини, які створюються на стадії дзеркала, – це взаємини уявні, дуальні, що розуміються як *Я* іншого, а іншого – як альтер-его. Як розширення іншого у собі, а себе в іншому (McInnes, & Chambers, 2006; Mendell, 1998; Mercer, 1995; Meyers, 1998; Moran, & Pederson, 1999). Узагальнюючи пропонуємо авторську динамічну модель формування концепції *Я* в онтогенетичному ракурсі (рис. 3) (Католик, 2015).

У ній інтегрований простір і час, у якому відбувається формування концепції *Я* особистості. Первинним простором є лоно матері, де пренатальне немовля інтегрує первинні переживання і досвіди через безпосередній стосунок з мамою та опосередковано з іншими об'єктами ззовні. Наступним простором є простір довкола мами, де формується первинний образ *Я* немовляти через його позитивне віддзеркалення в її очах (Katolyk, 2012). Далі простір наповнюється багатьма дзеркалами за допомогою примножуваних комунікативних віддзеркалень та формування соціальної та особистісної ідентичності. На завершення утворюється інтегральний внутрішній простір концепції *Я*, що взаємодіє в часі з

мотиваційним простором, інформаційно-процесійним простором та соціальним простором.

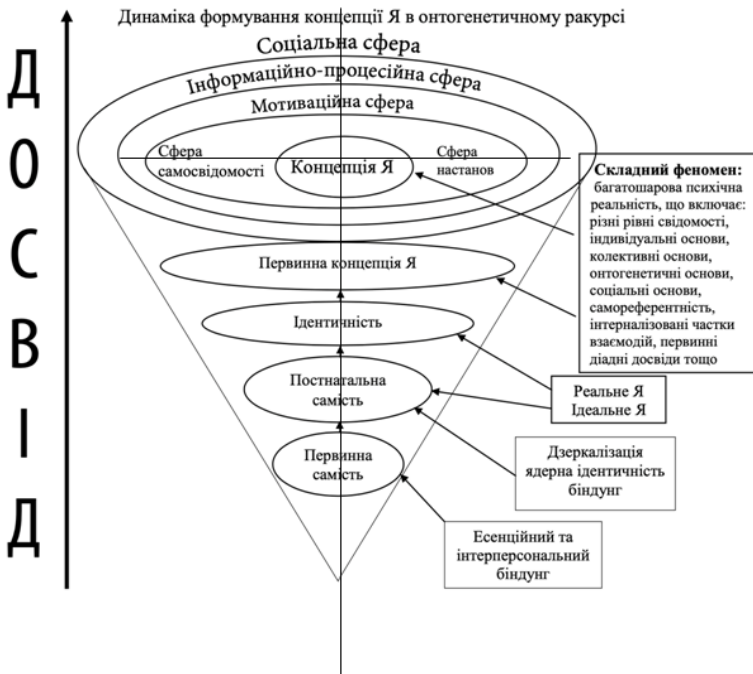


Рис. 3. Динамічна модель формування концепції Я в онтогенетичному ракурсі

Таким чином концепція Я нами визначається як інтерналізовані частки різних інтерперсональних взаємодій, що екстерналізуються у вигляді взаємодій з іншими та становлять зміст її самопрезентацій.

### Список використаних джерел

- Дьяков С. Жак Лакан. Фигура философа. Москва, 2010. 560 с.
- Кант И. Критика чистого разума. Соч. в 6-ти т. Москва : Мысль, 1963-1966.
- Католик Г. В. Інноваційна модель континуально-ієрархічної структури професійної Я-концепції дитячого практичного психолога. *Science and education a new dimension*. 2016. URL: <http://seanewdim.com/>

- Католик Г. В. Інноваційний онтогенетичний підхід до розуміння розвитку Я-концепції практичного психолога. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 3. С.94–108.
- Католик Г. В. Континуально-ієрархічна структура професійної та особистісної складових концепції Я дитячого практичного психолога. *Збірник наукових праць національної академії державної прикордонної служби України. Серія «Психологія»*. 2018. № 3 (11). С. 54–77.
- Католик Г. В. Концепція Я дитячого практичного психолога : монографія. Львів : Галицька видавнича спілка, 2020. 311 с.
- Католик Г. В. Модерні онтогенетичні підходи до розуміння динамічних аспектів розвитку «Я-концепції». *Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г. С. Костюка НАПН України*. Київ, 2012. Вип. 23, Т. X. С. 191–205.
- Католик Г. В. Онтогенетичний підхід в контексті сучасного розуміння динаміки формування Я-концепції практичного психолога. *Психологія і особистість*. 2016. № 1. С. 174–181.
- Католик Г. В. Поняття «ідентичність» крізь призму психологічного розвитку дитини. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 1. С. 14–19.
- Католик Г. В. Психологія формування професійної Я-концепції практичного психолога : монографія. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2013. 405 с.
- Католик Г. В. Психотерапія: світогляд, мистецтво, наука!?. *Людина в сучасному світі: в трьох книгах*. Кн. 2. Психолого-антропологічний контекст : колективна монографія / за заг. редакцією В. П. Мельника. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2012. С. 326–353.
- Католик Г. В. Сучасна модель онтогенетичного підходу до розуміння розвитку «Я-концепції» практичного психолога. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2015. № 21. С. 74–79.
- Католик Г. В., Кісіль З. Р. Глобалізація і нація: психотерапевтичний погляд на Я-концепцію сучасника (на основі аналізу психотерапевтичних кейсів). *Психологія і особистість*. 2019. Вип. 2 (16). С. 203–225.
- Католик Г. В., Компанович М. С. Особливості професійної Я-концепції практичного психолога у роботі з підлітками із психосоматичними серцево-судинними захворюваннями. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологія : зб. наук. праць / за ред. М. М. Цимбалюк*. Вип. 2 (2). Львів : ЛДУВС, 2016. С. 44–55.
- Католик Г. В., Миколайчук М. Системний підхід до розуміння формування Я-духовного як складової Я-концепції в

- освітньому професійному просторі. Духовно-психологічні основи християнської психології : колективна монографія / за заг. ред. Л. М. Гридковець. Львів : Скриня, 2015. С.206–230.
- Максименко С. Д. Генезис существования личности. Киев : КММ, 2006. 240 с.
- Максименко С. Д. Генетическая психология. Москва : Рефл-бук ; Киев : Ваклер, 2000. 543 с.
- Максименко С. Д. Генетическая психология: проблемы и перспективы. *Журнал практикующего психолога*. 1998. № 4. С. 44–54.
- Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. Москва : Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1994. 480 с.
- Татенко В. А. Психология в субъектном измерении : монография. Киев : Видав. центр «Просвіта», 1996. 404 с.
- Тёрнер Д. Н. В. Структура социологической теории. Москва : Директ-Медиа, 2007. 829 с.
- Шерток Л., Соссюр С. Рождение психоаналитика. От Месмера до Фрейда. Москва, 1991. 288 с.
- Энциклопедия глубинной психологии. Т. II. Новые направления в психоанализе. Психоанализ общества. Психоаналитическое движение. Психоанализ в Восточной Европе / ред. А. М. Боковикова. Москва, 2001. 752 с.
- Freud S. *Gesammelte werke*. Band 15. Imago. London, 1952. P. 543–544.
- Freiberg S., Shapiro V., Adelson E. Infant-Parent Psychotherapy on Behalf of a Child in a Critical Nutritional State. *In The Selected Writings of Selma Freiberg* / ed. L.Freiberg. Columbus : Ohio State University Press, 1987. P. 137–165.
- Grof C. *The Thirst For Wholeness: Attachment, Addiction And The Spiritual Path*. San Francisco, 1994. 275 p.
- International dictionary of psychoanalysis / ed. A. de Mijolla. Detroit: Macmillan Reference USA, 2002. 2196 p.
- Katolik G., Shishak O. Early pregnancy loss associated with maternal identificftijn process. *American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Researhc*. 2016. Vol. 2 (2). P. 65–84. URL: <http://journal.ua-usa.org/images/SWF/Journal-2016-2/Journal.html>.
- Katolyk H. Ontogenetic approach in the context of modern appreciation of the dynamics of formation of the I-concept of childhood psychotheraphet. *Annales Peadagogiczca Cracoviensis. Studia Pedagogica*. 2018. T. XI.
- Katolyk H., Binnebesel J., Formella Z. Specyfika funkcjonowania i komunikacji z dzieckiem przewlekłe chorym. *Pacjent “inny” wyznaniem opieki medycznej* / red. naukowa E. Krajewskiej-Kułąk, A. Guzowskiego, G. Bejdy, A. Lankau; Uniwersytet

- Medyczny w Białymstoku. Poznań: Wydawnictwo Naukowe SILVA RERUM, 2016. S. 371–397.
- Katolyk H.V. Peculiarities of attitudes of medical students to euthanasia: the psychological aspect. *Personality in society: psychological mechanisms of activity : collective monograph* / N. P. Hapon, S. L. Hrabovska, N. V. Hrebin et al. Lviv ; Toruń : Liha-Pres, 2020. P. 94–117.
- Katolyk H., Formella Z., Binnebesel J.J. Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście tanatopedagogicznej relacyjnej terapii zastępczej — badania grupy realizowanych na terenie Ukrainy. *Humanizm i medycyna* / red. naukowa. B. Stelcer, W. Strzelecki. Poznan : Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego, 2015. S. 108–155.
- Katolyk H., Binnebesel J., Formella Z. Doświadczanie penthosu, czyli próba uporządkowania pojęcia lęku tanatycznego. *Medycyna paliatywna*. 2018. Vol. 10 (3). S. 145–149.
- Katolyk H., Shtepa O. The Motional Strategies of A Person. *International Journal for Psychotherapy*. 2010. Vol. 14, № 2. P. 32–38.
- Katolyk H., Shyshak O. Early pregnancy loss duetomaternal als identification process. *Expererient in gasuffering*. Vol. 2. / J. Binnebesel, Z. Formella. Roma; Lodz, 2012. P. 75–98.
- Lacan J. The Poetics of Psychoanalysis: In the Wake of Klein. Oxford, 2005. P. 245–250.
- Mittelstrass J. Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität?. *Utopie Wissenschaft. Ein Symposium an der Universität Hannover über die Chancen des Wissenschaftsbetriebs der Zukunft* (21– 22 November 1991) / ed. L. Hieber. Munich ;Vienna, 1993. S.17–31.
- Meltzoff A.N. Perception, action, and cognition in early infancy. *Am. Pediatrics*. 1985. Vol. 32. P. 63–77.
- Mendell D. The impact of Mother-Daughter Relationship on Woman's relationships with Men. *The Mother-Daughter Relationship*. NJ: Jason Aronson, 1998. P. 227–244.
- Mercer R.T. Becoming a mother: Research on maternal identity from Rubin to the present. New York : Springer Publishing, 1995. P. 430–432.
- Meyers M.B. «Am I My Mother's Keeper?»: Certain Vicissitudes Concerning Envy in the Mother-Daughter Dyad. *In The Mother-Daughter Relationship*. NJ : Jason Aronson, 1998. P. 285–296.
- Moran G., Pederson D. From Maternal Representations to the First Relationship by way of Maternal Sensitivity: A Reconceptualization of the Developmental Mode I. *Psychology Publications*. 1999. URL: <http://ir.lib.uwo.ca/psychologypub/28>.
- McInnes R., Chambers J. Infant Feeding: A synthesis of qualitative studies exploring psychosocial factors relating to infant feeding and the breastfeeding of babies in neonatal units 1990-2005. ... [Електронний ресурс] NHS Health Scotland, 2006. P. 450–454. <http://www.healthscotland.com/documents/1701.aspx>.

- Popovych I. S., Kononenko O., Kononenko A., Stynska V., Kachmar O., Prokopiv L., Katolyk H. Research of the factor structure of the model of world view settings at a young age. *Revista inkluySIONES*. 2020. Vol. 7, № 3. P. 8–26.
- Saussure de R. La méthode psychanalytique. Avec une préface de M. le professeur Sigmund Freud. Payot ; Lausanne-Genève, 1922.
- Saussure de R. Le miracle grec: Étude psychanalytique sur la civilization hellénique. URL: //https://ru.scribd.com/document/128469340/Lemiracle-grec-Etude-psychanalytique-sur-la-civilisation-hellenique
- Saussure de R. Remarques sur la technique de la psychanalyse freudienne. *L'Evolution psychiatrique*. 1925. P. 37–54.
- Stelcer B., Cybulsk M., Kryvenko I., Yurtsenyuk O., Kachmarska M., Ryshkovska N., Katolyk H., Lisiński P. Personal and behavioural health resources in ukrainian students pursuing healthcare degrees: preliminary study. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*. 2019. Vol. 44(47). P. 103–117. DOI: 10.33120/ssj.vi44(47).122

### References

- Bokovikova, A. M. (Ed.). (2001). *Enciklopediya glubinoj psixologii Novye napravleniya v psixoanalize. Psixoanaliz obshhestva. Psixoanaliticheskoe dvizhenie. Psixoanaliz v Vostochnoj Evrope [Encyclopedia of Depth Psychology. T. II. New directions in psychoanalysis. Psychoanalysis of society. Psychoanalytic movement. Psychoanalysis in Eastern Europe]*. (Vol. II). Moscow [in Russian].
- D'yakov, S. (2010). *Zhak Lakan. Figura filosafo [ Jacques Lacan. The figure of a philosopher]*. Moscow [in Russia].
- Freud, S. (1952). *Gesammelte werke*. Band 15. Imago. ( pp. 543-544). London.
- Freiberg, S., Shapiro, V., & Adelson, E. (1987). Infant-Parent Psychotherapy on Behalf of a Child in a Critical Nutritional State. In *The Selected Writings of Selma Freiberg*. (pp. 137-165). Columbus: Ohio State University Press.
- Grof, C. (1994). *The Thirst For Wholeness: Attachment, Addiction And The Spiritual Path*. San Francisco.
- Kant, I. (1963-1966). *Kritika chistogo razuma [ Criticism of Pure Reason]*. Moscow: Mysl [in Russia].
- Katolik, G. & Shishak, O. (2016). Early pregnancy loss associated with maternal identificftijn process. *American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Researhc*, 2, 65-84. Retrieved from <http://journal.ua-usa.org/images/SWF/Journal-2016-2-2/Journal.html>.
- Katolyk, H. (2018). Ontogenetic approach in the context of modern appreciation of the dynamics of formation of the I-concept of

- childhood psychotherapist. *Annales Peadagogiczca Cracoviensis. Studia Pedagogica*, XI.
- Katolyk, H. V. (2012). Moderni ontogenetychni pidkhydy do rozuminnia dynamichnykh aspektiv rozvytku "Ia-kontseptsii" [Modern ontogenetic approaches to understanding the dynamic aspects of the development of "I-concept"]. *Aktualni problemy psykholohii : zb. nauk. prats In-tu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy [Actual problems of psychology: coll. Science. Proceedings of the G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.]*, 23(X), 191-205 [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2008). Poniattia "identychnist" kriz pryzmu psykholohichnoho rozvytku dytyny [The concept of "identity" through the prism of the psychological development of the child]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota [Practical Psychology and Social Work]*, 1, 14-19 [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2012). Psykhoterapiia: svitohliad, mystetstvo, nauka!? [Psychotherapy: worldview, art, science !?]. In V. P. Melnyk (Ed), *Liudyna v suchasnomu sviti: v trokh knyzhakh. Kn. 2. Psykholoho-antropolohichnyi kontekst : Kolektyvna monohrafiia [Man in the modern world: in three books. Book 2. Psychological and anthropological context: a collective monograph (pp. 326-353). Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].*
- Katolyk, H. V. (2013). *Psykholohiia formuvannia profesiinoi Ya-kontseptsii praktychnoho psykholoha: Monohrafiia [Psychology of formation of professional self-concept of a practical psychologist: Monograph]. Lviv: LNU imeni Ivana Franka [in Ukrainian].*
- Katolyk, H. V. (2015). Suchasna model ontogenetychnoho pidkhydu do rozuminnia rozvytku "Ia-kontseptsii" praktychnoho psykholoha [Modern model of ontogenetic approach to understanding the development of "I-concept" of a practical psychologist]. *Vcheni zapysky Universytetu "KROK" [Scientific notes of KROK University]*, 21, 74-79 [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2016). Innovatsiina model kontynualno-iierarkhichnoi struktury profesiinoi Ya-kontseptsii dytiachoho praktychnoho psykholoha [Innovative model of the continuum-hierarchical structure of the professional self-concept of a child practical]. *Science and education a new dimension*. Retrieved from <http://seanewdim.com/> [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2016). Innovatsiinyi ontogenetychnyi pidkhyd do rozuminnia rozvytku Ya-kontseptsii praktychnoho psykholoha [An innovative ontogenetic approach to understanding the development of the self-concept of a practical psychologist]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka akademiia". Seriia "Psykholohiia" [Scientific notes of the National University "Ostroh Academy". Psychology series]*, 3, 94-108 [in Ukrainian].



- Katolyk, H. V. (2016). Ontohenetychnyi pidkhdid v konteksti suchasnoho rozuminnia dynamiky formuvannia Ya-kontseptsii praktychnoho psykholoha [Ontogenetic approach in the context of modern understanding of the dynamics of formation of the self-concept of a practical psychologist]. *Psykholohiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1, 174-181 [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2018). Kontynualno-hierarkhichna struktura profesiinoi ta osobystisnoi skladovykh kontseptsii Ya dytiachoho praktychnoho psykholoha [Continuous-hierarchical structure of professional and personal components of the concept of child practical psychologist]. In *Zbirnyk naukovykh prats natsionalnoi akademii derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. Seriia «Psykholohiia»* [Collection of scientific works of the National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Series "Psychology"], 3(11), 54-77 [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V. (2020). *Kontseptsiiia Ya dytiachoho praktychnoho psykholoha: monohrafiia* [The concept of a child practical psychologist: a monograph]. Lviv: Halytska vydavnycha spilka [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V., & Kisil, Z. R. (2019). Hlobalizatsiia i natsiia: psykhoterapevtychnyi pohliad na Ya-kontseptsiiu suchasnyka (na osnovi analizu psykhoterapevtychnykh keisiv) [Globalization and the nation: a psychotherapeutic view of the self-concept of the contemporary (based on the analysis of psychotherapeutic cases)]. *Psykholohiia i osobystist*, 2(16), 203-225 [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V., & Kompanovych, M. S. (2016). Osoblyvosti profesiinoi Ya-kontseptsii praktychnoho psykholoha u roboti z pidlitkamy iz psykhosomatychnymy sertsevo-sudynnymy zakhvoriuvanniamy [Features of the professional self-concept of a practical psychologist in working with adolescents with psychosomatic cardiovascular diseases]. In M. M. Tsymbaliuk (Ed.), *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohiia: zb. nauk. prats* [Scientific Bulletin of Lviv State University of Internal Affairs. Psychology series: Coll. Science. Wash], (Vol. 2(2), pp. 44-55). Lviv: LDUVS [in Ukrainian].
- Katolyk, H. V., & Mykolaichuk, M. (2015). Systemnyi pidkhdid do rozuminnia formuvannia Ya-dukhovnoho yak skladovoi Ya-kontseptsii v osvitnomu profesiinomu prostori [A systematic approach to understanding the formation of the self-spiritual as a component of the self-concept in the educational professional space]. In L. M. Hrydkovets (Ed.). *Dukhovno-psykholohichni osnovy khrystyianskoi psykholohii: Kolektyvna monohrafiia*. (pp. 206-230). Lviv: Skrynja [in Ukrainian].
- Katolyk, H., Binnebesel, J., & Formella, Z. (2016). Specyfika funkcionowania i komunikacji z dzieckiem przewlekle chorym

- [The specificity of functioning and communication with a chronically ill child]. In E. Krajewskiej-Kułać, A. Guzowskiego, G. Bejdy, A. Lankau (Eds.), *Pacjent "inny" wyznaniem opieki medycznej*. (pp. 371-397). Poznań: Wydawnictwo Naukowe SILVA RERUM.
- Katolyk, H.V., Hapon, N. P., Hrabovska, S. L. & Hrebin, N. V. (2020). Peculiarities of attitudes of medical students to eutanasia: the psychological aspect. In *Personality in society: psychological mechanisms of activity* : collective monograph. (pp. 94-117). Lviv;Toruń: Liha-Pres.
- Katolyk, H., Fornella, Z., & Binnebezel, J. J. (2015). Percepcja lęku przed śmiercią w kontekście tanatopedagogicznej relacyjnej terapii zastępczej — badania grupy realizowanych na terenie Ukrainy [The perception of the fear of death in the context of thanatopedagogical relational replacement therapy - a group study carried out in Ukraine]. In B. Stelcer, W. Strzelecki (Eds.). *Humanizm i medycyna*. (pp. 108-155.). Poznan: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Medycznego.
- Katolyk, H., & Shtepa, O. (2010). The Motional Strategies of A Person. *International Journal for Psychotherapy*, 14(2), 32-38.
- Katolyk, H., & Shyshak, O. (2012). Early pregnancy loss duetomatern als identification process. In J. Binnebesel, Z. Formella (Eds.), *Experiencing gasuffering* (Vol.2, pp. 75-98). Roma; Lodz.
- Katolyk, H., Binnebesel, J., & Formella, Z. (2018). Doświadczenie penthosu, czyli próba uporządkowania pojęcia lęku tanatycznego. *Medycyna paliatywna*, 10(3), 145-149.
- Lacan, J. (2005). *The Poetics of Psychoanalysis: In the Wake of Klein*. (pp. 245-250). Oxford.
- Maksimenko, S. D. (1998). Geneticheskaya psixologiya: problemy i perspektivy [Genetic Psychology: Problems and Prospects]. *Zhurnal praktikuyushhego psixologa – Practicing Psychologist's Journal*, 4, 44-54 [in Russian].
- Maksimenko, S. D. (2006). *Genezis sushhestvovaniya lichnosti [The genesis of the existence of personality]*. Kyjv: KMM [in Ukrainian].
- Maksimenko, S.D. (2000). *Geneticheskaya psixologiya [Genetic psychology]*. Moscow: Refl-buk; Kyiv: Vakler [in Russian].
- Mijolla, de A. (Ed.). (2002). *International dictionary of psychoanalysis*. Detroit: Macmillan Reference USA.
- Mittelstrass, J. (1993). Interdisziplinarität oder Transdisziplinarität?. In L. Hieber (Ed.), *Utopie Wissenschaft. Ein Symposium an der Universität Hannover über die Chancen des Wissenschaftsbetriebs der Zukunft* (21-22 Nov. 1991). (pp. 17-31). Munich;Vienna.
- Meltzoff, A. N. (1985). Perception, action, and cognition in early infancy. *Am. Pediatrics*, 32, 63-77.

- Mendell, D. (1998). The impact of Mother-Daughter Relationship on Woman's relationships with Men. In *The Mother-Daughter Relationship*. (pp. 227-244). NJ: Jason Aronson.
- Mercer, R. T. (1995). *Becoming a mother: Research on maternal identity from Rubin to the present*. (pp. 430-432). New York: Springer Publishing.
- Meyers, M. B. (1998). "Am I My Mother's Keeper?": Certain Vicissitudes Concerning Envy in the Mother-Daughter Dyad. In *The Mother-Daughter Relationship*. (pp. 285-296). NJ: Jason Aronson.
- Moran, G., & Pederson, D. (1999). From Maternal Representations to the First Relationship by way of Maternal Sensitivity: A Reconceptualization of the Developmental Mode I. *Psychology Publications*. Retrieved from <http://ir.lib.uwo.ca/psychologypub/28>.
- McInnes, R., & Chambers, J. (2006). *Infant Feeding: A synthesis of qualitative studies exploring psychosocial factors relating to infant feeding and the breastfeeding of babies in neonatal units 1990-2005*. (pp. 450-454). .. [Електронний ресурс] NHS Health Scotland. <http://www.healthscotland.com/documents/1701.aspx>.
- Popovych, I. S., Kononenko, O., Kononenko, A., Stynska, V., Kachmar, O., Prokopiv, L., & Katolyk, H. (2020). Research of the factor structure of the model of world view settings at a young age. *Revista inklusiones*, 7(3), 8-26.
- Rodzgers, K. R. (1994). *Vzglyad na psixoterapiyu. Stanovlenie cheloveka [A look at psychotherapy. Becoming a man]*. Moscow: Izdatel'skaya gruppa "Progress", "Univers".
- Saussure, de R. (1922). *La méthode psychanalytique. Avec une préface de M. le professeur Sigmund Freud*. Payot ; Lausanne-Genève.
- Saussure, de R. (1925). Remarques sur la technique de la psychanalyse freudienne. *L'Evolution psychiatrique*, 37-54.
- Saussure, de R. *Le miracle grec: Étude psychanalytique sur la civilization hellénique*. Retrieved from <https://ru.scribd.com/document/128469340/Le-miracle-grec-Etude-psychanalytique-sur-la-civilisation-hellenique>
- Shertok, L. & Sosyur, S. (1991). *Rozhdenie psixoanalitika. Ot Mesmera do Frejda [The birth of the psychoanalyst. From Mesmer to Freud]*. Moscow [in Russian].
- Stelcer, B., Cybulsk, M., Kryvenko, I., Yurtsenyuk, O., Kachmarska, M., Ryshkovska, N., Katolyk, H., Lisiński, P. (2019). Personal and behavioural health resources in ukrainian students pursuing healthcare degrees: preliminary study. *Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 44(47), 103-117. DOI: 10.33120/ssj.vi44(47).122
- Tatenko, V. A. (1996). *Psixologiya v subektnom izmerenii: Monografiya [Psychology in the Subjective Dimension: Monograph]*. Kyiv: Prosvita. [in Ukrainian].

Tyorner, D. N. V. (2007). *Struktura sociologicheskoy teorii [The structure of sociological theory]*. Moskow: Direkt-Media [in Russian].

**H. Katolyk**

### **SOME PECULIARITIES OF SELF-CONCEPT FORMATION IN TEMPORAL-SPATIAL DIMENSION DURING THE PANDEMIC**

*The aim of the article is the theoretical correction and analysis of psychotherapeutic dream narratives regarding a deep understanding of self concepts in the intrapsychic and interpersonal dimension in the context of time and space. The articles consider various scientific approaches to the interpretation of the category of time and space in the context of the formation of concepts of self (author's approach). Measuring space during the time of detection with psychological patterns that create a person in the process of learning the experience of overcoming a certain distance in the process of a fixed period of time. The change of a person about life, which associatively in the psychotherapeutic space creates as fantasies or dreams about "the road, path, path, field, field, etc." there are also deep mythological archetypal roots (transgenerational temporal and spatial experiences). Qualitative description of the consciousness of psychotherapeutic clients in the spatial and temporal narratives of transgenerational and individual experiences (while in a zone of self-isolation in a pandemic) is a proposal for psychotherapeutic reflections. Part of these ideas is always a dynamic assessment of self-attitude, which is formed gradually and forgets the usual nature of the concept of self, which is reviewed here and now in the social, information and motivational spheres.*

*The research method offered a qualitative analysis of cases of psychotherapeutic cases during a pandemic in clients who lost loved ones or acquaintances. The result of research is the creation of a dynamic model of forming concepts of I in the ontogenetic perspective using different temporal and spatial zones of implicit and explicit experience in managing social influences on it here and now in the field: social, information and motivational. This makes it possible to understand the planes of psychotherapeutic interventions with the support of resource reproduction in times of social catastrophes. Conclusions summarize and accept new understandings and definitions of self-concepts.*

**Keywords:** *time, space, "empty space", concept self, dynamics of development, social and personal identity, mirror stage, ontogenesis, existence, psychotherapy, COVID pandemic.*

Надійшла до редакції 7.05.2021 р.

УДК 159.923

© О. Г. Мирошник, 2021

orcid.org / 0000-0001-5956-1185

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239971>

**Мирошник Олена Георгіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

## **КОНФЛІКТИ У СТУДЕНТСЬКИХ ГРУПАХ З РІЗНОЮ КОМПОЗИЦІЄЮ ЗА ОЗНАКАМИ СТАТІ**

*Стаття присвячена вивченню особливостей конфліктів у змішаних та одностатевих студентських групах. Теоретичною основою дослідження стало положення про структурні особливості міжособистісної взаємодії у середині групи, що включають підструктуру горизонтальних та вертикальних взаємин в інструментальній та експресивних сферах групової активності. Дослідження конфлікту в студентських групах ґрунтувалось на аналізі особливостей міжособистісних відносин між учасниками групи у визначених сферах. Для вивчення особливостей конфлікту у групах з різним статевим складом було розроблено анкету, яка надавала можливість визначити загальну оцінку конфліктності, конфліктність у вертикальних та горизонтальних підсистемах групової активності, а також в її інструментальній та експресивних сферах. В опитуванні взяло участь 188 студентів з 10 академічних груп вищого навчального закладу. З них шість були гомогенні за статевим складом та чотири гетерогенні. За результатами опитування встановлено, що статевий склад навчальних студентських груп більшою мірою пов'язано із емоційною складовою групової активності та горизонтальною підструктурою внутрішньогрупових взаємин.*

*Визначені тенденції було підтверджено за допомогою методів математичної статистики (t-критерію Стьюдента). Отримані результати свідчать про те, що змішані за ознакою статі академічні групи у порівнянні із гомогенними є більш стійкими до впливу конфліктогенних тригерів. Однак композиція академічної групи за статевими ознаками не може розглядатися чинником, що безпосередньо визначає конфліктність у сфері вирішення групою ділових завдань та впливає на взаємодію з викладачами, офіційними представниками деканату та студентського самоврядування.*

**Ключові слова:** *стать, внутрішньогруповий конфлікт, інструментальна сфера групової активності, експресивна сфера групової активності, вертикальна структура взаємин, горизонтальна структура взаємин.*

**Постановка проблеми.** Реформа вищої освіти в країні пов'язана із розробкою підходів та принципів, що забезпечують підвищення творчої активності студентства та сприяють становленню громадянської позиції, соціальної відповідальності та ініціативи майбутніх фахівців. Саме тому особливого значення набувають питання організації та управління студентської групою, яка є не тільки формальним об'єднанням учасників навчального процесу, але й психологічним простором, в якому відбувається становлення власної суб'єктності студентства.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Студентська група є соціально-психологічним утворенням, що впливає на індивідуальний розвиток майбутнього фахівця. Особливості розвиненості її структурних складових визначають взаємодію студентів, успішність їхньої спільної діяльності, продуктивність процесу набуття загальних та професійних компетенцій. Аналіз впливу особливостей відносин у студентських групах на процес становлення фахівця розглянуто у дослідженнях В. М. Кузьміної (2013), В. Е. Утлік (2010), В. В. Лаппо (2015). Особливе місце посідає проблема суперечливих форм міжособистісної взаємодії, що отримало назву конфлікт. Проблемаю конфліктів у групах однолітків, зокрема, студентських групах, займалися такі вітчизняні вчені, як Є. А. Дурманенко, І. Клиш (2019), П. Лузан (2002), та ін.

Поняття конфлікту має різні інтерпретації в психологічній науці. На думку А. В. Сідоренкова та О. Ю. Шипітько, існують такі способи пояснення дефініції конфлікту: суб'єктивна оцінка несумісності сторін; гостра форма боротьби; форма спілкування, що ґрунтується на суперечностях; різновид ситуації, що має ускладнення; різновид суперечності; спосіб реагування; спосіб вирішення суперечності (Сідоренков, Шипітько, 2017). Н. В. Гришина, називає три атрибута конфлікту: біполярність, активність, спрямовану на подолання суперечності, та наявність суб'єктів конфлікту. Відповідно до зазначених атрибутів дослідниця дає таке визначення конфлікту: «суперечність, що виявляється в активності сторін, спрямованої на подолання суперечності за наявності суб'єктності учасників конфлікту» (Гришина, 2007, с.17). Конфлікт тривалий час розглядався як негативний феномен, що призводить до погіршенню людських

відносин та є ознакою патології соціальної групи. Аналіз позитивного потенціалу групового конфлікту надано представниками школи конфлікту. Зокрема, Л. Козер, розвиваючи ідеї Г. Зіммеля, докладно описав позитивні функції внутрішньогрупового конфлікту. На думку дослідника, завдяки конфлікту здійснюється становлення єдності групи. В цілому, внутрішньогруповий конфлікт Л. Козер розглядав як механізм стабілізації та пристосування групи до нових умов функціонування. Сутність цього механізму полягає у трансформації групових норм як базових регуляторів індивідуальної поведінки учасників групи (Козер, 1996). Опис чинників та форм поведінки конфліктів в середині групи представлено у дослідженнях М. Дойча. Н. В. Гришина зазначає, що особливості перебігу конфлікту у групі, за М. Дойчем, залежать від психологічної природи відносин її учасників, а саме: конкуренції та кооперації (Гришина, 2007).

Водночас слід зазначити, що вивчення внутрішньогрупового конфлікту ускладнюється його понятійною невизначеністю. Аналіз публікацій засвідчив, що більшість досліджень присвячено вивченню міжособистісних конфліктів у малій групі. Критерієм наявності таких конфліктів у малій групі є стан деструкції міжособистісних зв'язків (Полозова, 1980). Розрізняють два види таких зв'язків між учасниками групи: предметно-ділові та особистісно-прагматичні. Практика поділу конфліктів на ділові та особистісні є достатньо поширеною ні тільки у вітчизняній, але й у західній в соціальної психології. Так, К. А. Джейн (Jehn, 1995) пропонує розрізняти конфлікти, що виникають у сфері міжособистісних та сфері ділових відносин учасників групи. Ці конфлікти ще називають конфліктами ставлень та конфліктами у вирішенні завдань. Варто враховувати той факт, що в реальній поведінці людей предметна та особистісна сфера взаємодії мають багато взаємозв'язків та взаємопереходів. Н. І. Фригіна, вивчаючи особливості вирішенні творчих завдань групою, довела що конфлікти, які виникають в процесі колективної праці можуть переходити з предметної сфери в особистісну (Фригіна, 1980). Серед предикторів групового конфлікту називають організаційні, соціальні, психологічні чинники (Гришина, 2007; Миршник, Нещетна,

Композиція (кількісний склад, стать, вік, національна приналежність учасників групи) є параметром малої групи, що впливає на процеси групової динаміки. Аналіз публікацій засвідчив дефіцит інформації щодо ролі цих характеристик на виникнення та перебіг конфліктної взаємодії у групі.

**Мета дослідження** полягала у вивченні особливостей конфліктності у студентських групах із різним статевим складом.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Стать, як біологічне явище, належить до індивідних якостей людини. Є. П. Ільїн зазначає, що завдяки дослідженням Б. Г. Ананьєва виник термін статевий диморфізм та розпочалось вивчення психічних та психологічних відмінностей у чоловіків та жінок (Ільїн, 2002). Пізніше з'являється поняття гендеру як соціальної статі людини.

Проблема статевого складу в організації соціальних об'єднань була розглянута у зв'язку з оптимізацією виховного впливу у дитячих колективах (А. С. Залужний, А. С. Макаренко) та ефективним менеджментом (А. Ескілсон, М. Уїллі, І. В. Грошев, Дж. Чой, Т. Сі, Л. Л. Мартінс). Т. В. Бендас проаналізувала роль статевого складу в функціонуванні групи за дослідженнями А. Ескілсона і М. Уїллі (Бендас, 2006). Науковцями вивчалась ефективність лідера в залежності від його статі у гомогенних та змішаних групах, а також результативність цих груп. Було встановлено, що найбільш продуктивними були гомогенні чоловічі групи, найменш – гомогенні жіночі. Змішані виявилися проміжними за результативністю. Чоловіки і жінки-лідери були найбільш продуктивними під час взаємодії з представниками своєї статі. Жінки-лідери були найменш продуктивними, працюючи з представниками протилежної статі. Чоловіки-лідери були найменш продуктивними, під час взаємодії з гетерогенними групами. Жінки переживали велике напруження, коли працювали з чоловіками, менше – з жінками. Ними було також встановлено, що найбільш продуктивними були гомогенні чоловічі групи, найменш – гомогенні жіночі. Змішані виявилися проміжними за результативністю.

Зв'язок особливостей впливу лідера на внутрішньогрупову взаємодію в залежності від статі описано у дослідженнях



І. В. Грошева (Грошев, 2007).. Було емпірично доведено, що персонал, яким керують чоловіки-менеджери, відрізнявся більш високими показниками тривожності, ворожості і конфліктності, на відміну від персоналу, яким керують жінки. Серед чоловічого персоналу найбільш поширеним способом реагування у конфлікті були суперництво та компроміс. Серед жінок – компроміс, пристосування.

Дж. Чой та Т. Сі (Choi, Sy, 2010) дослідили вплив композиції робочої групи за демографічними ознаками її членів та тривалості перебування у групі на особливості конфлікту ставлень і конфлікту завдання, ефективність групової роботи й суспільну поведінку групи. Вони встановили, що значна кількість композиційних характеристик (стать, вік, раса) впливає на конфлікт ставлень, водночас цей конфлікт немає прямого впливу на роботу групи, але завдає впливу через суспільну поведінку групи. Ними доведено, що конфлікти в сфері ділових відносин є проміжною змінною між композиційними характеристиками групи з одного боку та її роботою з іншого.

У ході нашого дослідження була здійснена спроба дати відповідь на питання про те, як композиція студентської групи за ознаками статі пов'язана із конфліктами у середині групи. Теоретичною основою дослідження стала модель конфлікту за Т. А. Полозовою (Полозова, 1980). В основу моделі покладено положення про те, що предметна групова діяльність є психологічним підґрунтям виникнення та розвитку міжособистісних взаємин у групі. Інтеграція та стан цих взаємин мають зв'язок із згуртованістю та природою міжособистісних конфліктів у середині групи. Структурні особливості міжособистісної взаємодії у середині групи включають підструктуру горизонтальних та вертикальних взаємин в інструментальній та експресивних сферах групової активності.

Отже, вивчення конфлікту у студентських групах ґрунтувалось на аналізі особливостей міжособистісних відносин між учасниками групи, що реалізуються у вертикальній та горизонтальній підсистемах відносин, інструментальній та експресивній сферах групової активності. Для здійснення дослідження було розроблено анкету, що дозволяла визначити частоту прояву конфлікту у різних структурних складових

активності студентських груп. Анкета включала три змістові блоки: загальну оцінку конфліктності у групі; оцінку частоти конфлікту в горизонтальній та вертикальній підструктурах; оцінку частоти конфліктів в інструментальній та експресивних сферах групової активності.

Оцінка частоти конфліктів у студентських групах здійснювалась у діапазоні від 1 до 4 балів (1 балу відповідає відповідь «ніколи», 2 – «інколи», 3 – «часто», 4 – «дуже часто» (див. бланк анкети).

№	Назва питання	Оцінка частоти прояву			
		1	2	3	4
1	<b>Як часто виникають конфлікти у вашій студентській групі ?</b>				
2	<b>Оцініть частоту конфліктів з вашими одногрупниками з наведених причин:</b>				
2.1	невчасне виконання своїх обов'язків				
2.2	особисте суперництво				
2.3	організація навчання				
2.4	рівень вихованості				
2.5	особистісні риси (темперамент, характер)				
2.6	ставлення до вирішення завдань групи				
3	<b>Оцініть частоту конфліктів з представниками студентського самоврядування (староста, профорг, навчальний сектор та ін.) з наведених причин:</b>				
3.1	академічна неуспішність				
3.2	пропуски занять				
3.3	особиста антипатію				
3.4	досягнення в навчанні				
3.5	етика спілкування				
3.6	неприйняття ваших особистісних якостей				

Дослідження проводилося на базі ПНПУ імені В. Г Короленка. У ньому взяли участь студенти 10 навчальних груп студентів третього курсу, загальна кількість учасників склала 188 осіб. Вибіркову сукупність було сформовано відповідно до завдань дослідження. Так, шість навчальних груп мали гомогенний склад за статтю, чотири групи змішаний. До гомогенних груп увійшли п'ять жіночих та одна чоловіча. Кількісні результати опитування подано в табл. 1.

*Таблиця 1*

**Показники середніх значень показників міжособистісних конфліктів у групах з різним статевим складом**

<i>Показники конфлікту</i>	<i>Гомогенні групи</i>						<i>Гетерогенні групи</i>			
Загальний показник	3,22	3,17	3,04	2,58	2,27	3,22	2,33	2,10	1,75	2,00
Ділова сфера	2,08	2,17	2,19	2,47	1,49	1,80	1,89	2,00	1,43	1,40
Особистісна сфера	3,01	3,02	2,36	2,43	2,03	3,00	2,04	1,80	1,45	1,50
Горизонтальні відносини	3,10	2,70	2,44	2,63	2,25	2,04	2,10	1,80	1,65	1,60
Вертикальні відносини	2,24	1,91	2,17	2,31	1,36	1,72	1,87	1,60	1,33	1,30

Значні розбіжності в оцінках частоти конфлікту спостерігаються для експресивної сфери групової активності, що відображає особливості міжособистісних відносин студентів, які не мають безпосереднього зв'язку із навчально-професійною діяльністю. За даними опитування виникнення конфліктів на ґрунті емоційних відносин частіше у гомогенних групах.

Визначені тенденції в оцінках конфліктності простежуються й в оцінках горизонтальної конфліктності. Так, у змішаних групах вони є меншими порівняно із гомогенними. У групах до складу яких входять дівчата та хлопці частіше проявляється комунікативна толерантність, емоційна підтримка та прагнення одногрупників до взаєморозуміння. Показники вертикальної конфліктності, тобто конфліктності у сфері, що опосередкована офіційними статусними нормативами, відмінності знаходяться в одному якісному діапазоні.

Для статистичного аналізу визначених відмінностей у показниках конфліктності у групах з різною композицією за ознаками статті було обрано *t*-критерій Стьюдента. Статистичний аналіз здійснювався за допомогою програми SPSS-20. Його результати надано у таблиці 2.

Результати дослідження показали, наявність статистично значущих відмінностей за показниками загальної конфліктності, конфліктності в експресивній сфері та у сфері горизонтальних

відносин у групах із гомогенним та гетерогенним статевим складом.

Таблиця 2

**Показники відмінностей конфліктності за t-критерієм Стьюдента у групах з гомогенним та гетерогенним статевим складом групи**

Показники конфліктності у сферах групової активності	t-критерій Стьюдента	p
загальний показник конфлікту	<b>4,099</b>	<b>0,03</b>
інструментальна	1,657	0,136
експресивна	<b>3,886</b>	<b>0,005</b>
горизонтальна	<b>2,844</b>	<b>0,022</b>
вертикальна	1,685	0,130

Водночас, аналіз показав відсутність статистично значущих відмінностей у прояву конфліктності у сфері ділових відносин та у системі вертикальної взаємодії. За показниками ділової та вертикальної конфліктності, тобто конфліктності, що опосередкована офіційними статусними нормативами та необхідними компетенціями учасників групи для вирішення навчально-професійних завдань, гомогенні та змішані за статевим складом групи виявили схожість.

Отримані результати підтверджуються дослідженнями Дж. Чой, Т. Сі (Choi, Sy, 2010) та Л. Л. Мартінса (Martins, 2012) щодо зв'язку демографічних ознак композиції групи з проявом конфліктів. Зокрема, у цих дослідженнях визначена залежність між статтю учасників групи та конфліктами в експресивній сфері групової активності (конфлікти ставлень) та відсутністю безпосереднього зв'язку між вказаною композиційною характеристикою та особливостями конфліктів у діловій сфері відносин групи.

Узагальнюючи результати проведеного дослідження, можна сказати, що статевий склад навчальних студентських груп більшої мірою пов'язаний із емоційною складовою групової активності та неформальною підструктурою внутрішньогрупових взаємин. Змішані за ознакою статі академічні групи у порівнянні із гомогенними є більш стійким до впливу конфліктогенних тригерів. Отримані результати також дозволяють зробити припущення про те, що важливим

чинником гармонізації відносин міжособистісної взаємодії у студентських групах є система управління інструментальною сферою групи.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Склад учасників студентської групи за ознаками статевого диморфізму має зв'язок із особливостями групових взаємин, що відбуваються у неформальній підструктурі. Найбільш сприятливими для позитивного психологічного клімату є гетерогенний склад студентської групи. Однак композиція групи за статевими ознаками не може розглядатися чинником, що безпосередньо визначає конфліктність у сфері вирішення групою ділових завдань у навчально-професійній діяльності та впливає на взаємодію з викладачами, офіційними представниками деканату та студентського самоврядування. Перспективою подальшого дослідження може бути вивчення ролі таких композиційних характеристик групи як чисельність та стать в ефективності навчальної та громадської діяльності студентських груп.

#### *Список використаних джерел*

- Бендас Т. В. Гендерная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 431 с.
- Гришина Н. В. Психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 464 с.
- Грошев И. В. Гендерные особенности конфликтности на предприятиях и в организациях. *Социологические исследования*. 2007. № 6. С. 122–130.
- Дурманенко Є., Клиш І. Діалогічна міжособистісна взаємодія викладача і студентів як умова організації освітнього процесу в закладі вищої освіти. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 11(395). С. 24–30.
- Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 554 с.
- Козер Л. А. Функции социального конфликта. *Американская социологическая мысль* / Р. Мертон, Дж. Мид, Т. Парсонс, А. Шюц. Москва, 1996. С. 542–556.
- Кузьмина В. М. Межличностные конфликты в студенческой среде и условия их преодоления. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2013. № 1. С. 33–39.

- Лаппо В. В. Психологічний клімат академічної групи як чинник виховання духовних цінностей особистості. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 86–90.
- Лузан П. Академічна група в контексті проблем виховання студентської молоді. *Освіта і управління*. 2002. Т. 5. № 1. С. 151–156.
- Мирошник О. Г. Нещетна К. А. Психологічні чинники конфліктної поведінки : метод. реком. до самостійної роботи. Полтава, 2012. 55 с.
- Полозова Т. А. Межличностной конфликт в группе : автореф. ... дис. канд. псих. наук : 19.00.05. Москва, 1980. 22 с.
- Сидоренков А. В. Шипитько О. Ю. Внутригрупповые противоречия, конфликты и эффективность групп в организации. Ростов н/Д: Мини Тайп, 2017. 216 с.
- Утлик В. Э. Психологический климат студенческой группы. *Инновации в образовании*. 2010. № 8. С. 32–42.
- Фрыгина Н. И. Факторы превращения когнитивного конфликта в межличностной конфликт в условиях группового обсуждения : автореф. ... дис. канд. псих. наук : 19.00.05. Москва, 1980. 22 с.
- Martins L. L., Schilpzand M. C., Kirkman B. L., Ivanaj S., Ivanaj V. A Contingency View of the Effects of Cognitive Diversity on Team Performance: The Moderating Roles of Team Psychological Safety and Relationship Conflict. *Small Group Research*. 2012. Vol. 44 (2). P. 96–126. doi.org/10.1177/1046496412466921
- Jehn K. A. A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*. 1995. 40. P. 256–282. doi: 0001- 8392/95/4002-0256.
- Choi J. N., Sy T. Group-level organizational citizenship behavior: Effects of demographic faultlines and conflict in small work groups. *Journal of Organizational Behavior*. 2010. Vol. 31. P. 1032–1054.

### References

- Bendas, T. V. (2006). *Gendernaja psihologija [Gender psychology]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Durmanenko, Ye., & Klysh, I. (2019). Dialogichna mizhosobystisna vzaiemodiia vykladacha i studentiv yak umova orhanizatsii osvithnoho protsesu v zakladi vyshchoi osvity [Dialogic interpersonal interaction between teacher and students as a condition for organizing the educational process in a higher education institution]. *Naukovyi visnyk Shkhidnoievropeiskoho natsionalnoho universytetu imeni Lesi Ukrainky. Seriya: Pedagogichni nauky*, 11(395), 24-30 [in Ukrainian].
- Frygina, N. I. (1980). *Faktory prevrashhenija kognitivnogo konflikta v mezhlichnostnyj konflikt v uslovijah gruppovogo obsuzhdenija*

- [*Factors in the transformation of cognitive conflict into interpersonal conflict in a group discussion*]. (Ext. abstract of PhD diss.). Moskva [in Russian].
- Grishina, N. V. (2007). *Psihologija konflikta [The psychology of conflict]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Groshev, I. V. (2007). Gendernye osobennosti konfliktnosti na predpriyatijah i v organizacijah [Gender characteristics of conflict in enterprises and organizations]. *Sociologicheskie issledovanija*, 6, 122-130 [in Russian].
- Il'in, E. P. (2002). *Differencial'naja psihofiziologija muzhchiny i zhenshhiny [Differential psychophysiology of men and women]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Jehn, K. A. (1995). A multimethod examination of the benefits and detriments of intragroup conflict. *Administrative Science Quarterly*, 40, 256-282. doi: 0001- 8392/95/4002-0256.
- Kozer, L. A. (1996). Funkcii socialnogo konflikta [Functions of social conflict]. In R. Merton, Dzh. Mid, T. Parsons, & A. Shjuc. *Amerikanskaya sociologicheskaya mysl.* (pp. 542-556). Moskva [in Russian].
- Kuzmina, V. M. (2013). Mezhlichnostnye konflikty v studencheskoj srede i usloviya ih preodoleniya [Interpersonal conflicts in the student environment and the conditions for overcoming them]. *Obshestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, 1, 33-39 [in Russian].
- Lappo, V. V. (2015). Psykholohichni klimat akademichnoi hrupy yak chynnyk vykhovannia dukhovnykh tsinnosti osobystosti [Psychological climate of the academic group as a factor in educating the spiritual values of the individual]. *Nauka i osvita*, 10, 86-90 [in Ukrainian].
- Luzan, P. (2002). Akademichna hrupa v konteksti problem vykhovannia studentskoi molodi [Academic group in the context of problems of education of student youth]. *Osvita i upravlinnia*, 5(1),151-156 [in Ukrainian].
- Martins, L. L., Schilpzand, M. C., Kirkman, B. L., Ivanaj, S., & Ivanaj, V. (2012). A Contingency View of the Effects of Cognitive Diversity on Team Performance: The Moderating Roles of Team Psychological Safety and Relationship Conflict. *Small Group Research*, 44(2), 96-126. doi.org/10.1177/1046496412466921
- Myroshnyk, O. H., & Neshchetna, K. A. (2012). *Psykhologichni chynnyky konfliktnoi povedinky: Metod. rekom. do samostiinoi roboty [Psychological factors of conflict behavior: Methodical recommendations for independent work]*. Poltava [in Ukrainian].
- Polozova, T. A. (1980). Mezhlichnostnyj konflikt v gruppe [Interpersonal conflict in the group]. (Ext. abstract of PhD diss.). Moskva [in Russian].

- Sidorenkov, A. V., & Shipit'ko, O. Ju. (2017). *Vnutrigrupповые protivorechija, konflikty i jeffektivnost' grupp v organizacii* [Intra-group contradictions, conflicts and the effectiveness of groups in the organization]. Rostov n/D: Mini Tajp [in Russian].
- Utlık, V. Je. (2010). Psihologičeskij klimat studenčeskoj gruppy [The psychological climate of the student group]. *Innovacii v obrazovanii*, 8, 32-42 [in Russian].

**O. Myroshnyk**

### **CONFLICTS IN STUDENT GROUPS WITH DIFFERENT COMPOSITION BY SEX**

*The article is devoted to the study of the peculiarities of conflicts in mixed and same-sex student groups. The theoretical basis of the study was the position of the structural features of interpersonal interaction in the middle of the group, including the substructure of horizontal and vertical relationships in the instrumental and expressive spheres of group activity. The study of conflict in student groups was based on the analysis of the characteristics of interpersonal relationships between group members in certain areas. To study the peculiarities of conflict in groups of different sexes, a questionnaire was developed, which provided an opportunity to determine the overall assessment of conflict, conflict in the vertical and horizontal subsystems of group activity, as well as in its instrumental and expressive areas. 188 students from 10 academic groups of the higher educational institution took part in the survey. Of these, six were sexually homogeneous and four heterogeneous. According to the results of the survey, the gender composition of student educational groups is more related to the emotional component of group activity and the horizontal substructure of intragroup relationships. These trends were confirmed using the methods of mathematical statistics (Student's t-test).*

*The results suggest that gender-mixed academic groups are more resistant to conflict triggers than homogeneous ones. However the composition of the group on the basis of gender can not be considered a factor that directly determines the conflict in the field of solving business problems, as well as interaction with teachers, officials of the dean's office and student government.*

**Keywords:** gender, intragroup conflict, instrumental sphere of group activity, expressive sphere of group activity, vertical structure of relations, horizontal structure of relations.

Надійшла до редакції 15.06.2021 р.



УДК 159.942.5-053.5

© Л. Г. Перетятко, М. М. Тесленко, 2021

orcid.org/. 0000-0002-9033-5300

orcid.org/. 0000-0003-4676-7736

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239974>

**ПЕРЕТЯТКО Лариса Георгіївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В.Г. Короленка*

**ТЕСЛЕНКО Марина Миколаївна**

*кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка*

## **ПРОБЛЕМА ВИЗНАЧЕННЯ ДЕСТРУКЦІЙ ЕМОЦІЙНИХ СТАНІВ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ**

*У статті проаналізовано теоретичні та емпіричні підходи до вивчення чинників деструкції емоційних станів у молодшому шкільному віці. Розкрито специфіку розладів психоемоційної сфери у дитячому віці та чинників її деструкції. Проаналізовані результати дослідження деструкції емоційних станів у молодших школярів із різним типом батьківського ставлення.*

**Ключові слова:** *Емоційні стани, розлади психоемоційної сфери, чинники деструкції емоційних станів, тривожність, страхи.*

**Постановка проблеми.** Особистісне становлення дитини визначається її емоційним благополуччям. Однак, серед типових дитячих емоцій нерідко істотне місце займають не тільки позитивні, але й негативні емоції, що згубно впливають як на загальний психічний настрій дитини, так і на її діяльність. Переживання негативних психічних станів є серйозною перешкодою для гармонійного розвитку, заважає повноцінній соціалізації та призводить до невротизації дитини. Сьогодні у психології відомо багато напрямків та наукових шкіл, які всебічно вивчають причини виникнення негативних емоційних явищ у дитячому віці. Теоретичні та методологічні підходи до вивчення емоційних порушень представлені у вітчизняній психології у працях Л. С. Виготського, Л. І. Божович, Н. В. Карпенко, М. І. Лісіної, А. І. Липкіної, А. В. Захарової. У

зарубіжній психології у даній сфері визначними є праці В. Джеймса, Дж. Міда, Е. Еріксона, К. Роджерса, Р. Бернса. Актуальні психологічні дослідження емоційних порушень у дитячому віці (О. А. Атемасова, Н. М. Васько, В. В. Войтко, О. В. Казаннікова, О. М. Кормило, Т. В. Панасюк, Н. Я. Семаго, Г. О. Хомич) направлені або на визначення особливостей прояву окремих різновидів порушень (агресивності, тривожності, страхів та негативних емоційних станів, тощо), або ж на розгляд емоційних вад у контексті більш загальних, системних порушень розвитку. Разом з тим проблема вивчення чинників деструкції емоційних станів у молодшому шкільному віці потребує подальшого вивчення та уточнення, збагачення методичних доробок вивчення деструкції емоційних станів та їх корекції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Емоційність – основна психофізіологічна особливість дитячого віку, яка надає якісної своєрідності поведінці дітей на різних етапах їх розвитку (Вилюнас, 1976). Дитина оволодіває новими і різноманітними видами діяльності, змінюється і ускладнюється спілкування її з іншими людьми, вона активно пізнає оточуючий світ і саму себе. Все це супроводжується яскравими переживаннями дитини. Як зазначають Г. О. Хомич, Н. М. Васько (2012), незважаючи на характерні вікові особливості емоційної сфери дітей (яскравість і безпосередність переживань, панування почуттів над усіма сторонами його життя), емоційна сфера кожної дитини також відрізняється певною своєрідністю. Очевидно, це стосується і проблеми емоційного неблагополуччя дітей.

На думку В. В. Войтко (2016), емоційні порушення можна умовно поділити на дві групи. В основі розподілу лежать ті сфери життя дитини, де, насамперед, знаходиться вияв емоційне неблагополуччя. З одного боку, воно може виявлятися у взаєминах з іншими людьми; з другого – в особливостях внутрішнього світу дитини, складності її переживань.

За сучасною класифікацією Н. Я. Семаго, М. М. Семаго (2006), яка є відображенням розвитку ідей В. В. Лебединського, виділяються такі види розладів емоційної сфери: недостатній розвиток – парціальна несформованість вищих психічних функцій з переважанням недостатності регуляторного

компоненту; асинхронний дисгармонічний розвиток екстрапунітивного, інтрапунітивного та апатичного типів; асинхронний викривлений розвиток – спотворення розвитку переважно емоційно-вольової сфери.

Частим проявом порушень психоемоційної сфери дітей є виникнення страхів. Страх – негативний емоційний стан, який випинає у ситуаціях уявної або реальної загрози біологічному або соціальному існуванню людини, спрямований на джерело цієї ситуації.

Із страхами дітей пов'язані часті прояви тривоги, які узагальнюються в особистісній рисі – тривожності. Особливим різновидом тривожності є шкільна тривожність. Шкільна тривожність у молодшому шкільному віці з'являється через необхідність звикання дитини до шкільних вимог і порядків, до нового для неї оточення, нових умов життя, що і становить суть адаптації до школи (Туріщева, 2010).

До груп дітей, які характеризуються найбільш вираженими психоемоційними проблемами відносяться: агресивні, емоційно-розгальмовані чи занадто сором'язливі, ранимі, образливі, боязкі, тривожні діти.

До чинників виникнення деструкції емоційних станів у дитячому віці відноситься широкий спектр факторів, які охоплюють біологічні передумови формування порушень, характерологічні особливості дітей (емоційність, вразливість, імпресивність, беззахисність, вираженість почуття власного Я), негативні впливи суспільно-політичних умов суспільства, пропаганда насильства засобами масової інформації. Проте, головним чинником формування будь-яких психоемоційних порушень у дітей є недоліки сімейної взаємодії, дискомфортний характер стосунків із батьками, застосування ними непослідовних та авторитарних типів виховання.

**Виклад основного матеріалу.** Дослідження чинників деструкції емоційних станів у молодших школярів здійснювалось на основі положення про те, що притаманні їм емоційні стани та переживання (включаючи деструктивні) обумовлені рядом чинників, серед яких переважаюча роль належить типу батьківсько-дитячих взаємин.

**Метою** дослідження стало визначення особливостей чинників деструкції емоційних станів у молодших школярів.

Відповідно до мети дослідження нами була сформована вибірка, до якої увійшли 64 учні початкової школи (33 дівчинки та 31 хлопець), які навчаються у Красноградському навчально-виховному комплексі (заклад загальної середньої освіти I-III ступенів–заклад дошкільної освіти) № 3 Красноградської районної ради Харківської області.

Дослідження було проведене в період з лютого по березень 2020 року.

Спершу за допомогою методики PARI (Тест-опитувальник вивчення батьківських установок, Е. С. Шефер, Р. К. Белл) ми дослідили особливості переважаючого типу батьківського ставлення до дітей досліджуваної вибірки.

Отже, більшість (52%) дітей виховується у межах оптимального емоційного контакту з батьками. Такі діти мають достатню кількість контактів із батьками, достатньо включені в емоційний обмін із ними. Стосунки між батьками і дітьми реалізуються на засадах рівності та включеності, але не передбачають як надмірного контролю, так і надмірного дистанціювання від дитини.

Разом з тим ми отримали досить великий відсоток (43%) серед усієї досліджуваної вибірки, вираженості типу батьківського ставлення у вигляді надмірної концентрації на дитині. За такого ставлення батьки проявляють надмірну турботу до дитини, надмірно емоційно включаються в її емоційне життя, реалізуючи надмірний контроль. Це, фактично, тип гіперопіки як типу виховання. Щодо типу емоційного дистанціювання батьків від дітей, то серед нашої вибірки лише 5% молодших школярів мало саме цей тип батьківсько-дитячих взаємин. За такого типу взаємин, дитина «представлена сама собі», не отримує підтримки від дорослих, що центровані у колі своїх інтересів.

Тобто, нами виявлено переважання двох типів батьківського ставлення в досліджуваній групі – оптимального емоційного контакту та надмірної концентрації на дитині.

Надалі ми дослідили особливості переважаючих емоційних станів молодших школярів за допомогою методики діагностики емоційного стану дитини (за О. М. Прохоровим).

Найбільш виражені емоційні стани молодших школярів наочно відображено на рисунку 1. Отже, для 62% досліджува-

них властива радість та відчуття позитивних емоцій, що позитивно впливає на загальний емоційний розвиток таких дітей та сприяє успіхам у навчанні та опануванні соціального досвіду у школі.

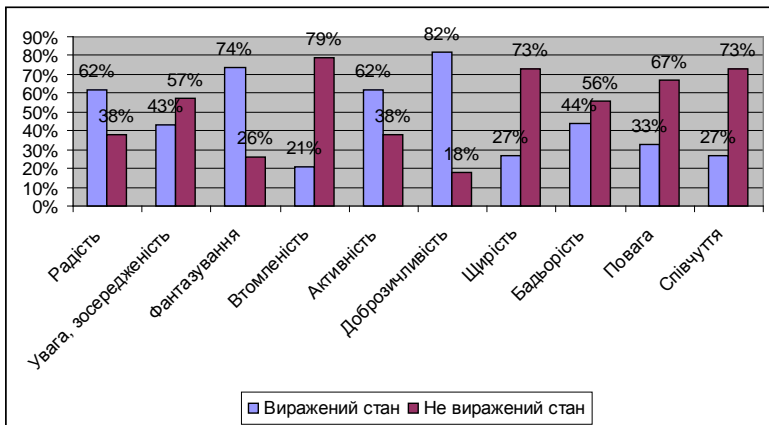


Рис. 1. Особливості вираження емоційних станів молодших школярів

Переважає більшість (82%) молодших школярів схильні проявляти доброзичливість, орієнтовані на дружні стосунки з оточенням, прагнуть дружити та встановлювати емоційні контакти з однолітками та дорослими. Такі їх емоційні переживання відображають наявність позитивного комунікативного досвіду взаємодії з однолітками та дорослими. При цьому, 74% дітей схильні до фантазування, створення ілюзорних образів та перебігу подій. Це може свідчити, у деяких випадках, про наявність певних проблем у афективній сфері дітей і бажання зменшити напругу за допомогою фантазування. У даному випадку це виступає певною мірою компенсаторним механізмом, який спрямований на зменшення психологічної напруги дитини від неможливості досягти бажаних результатів у певній діяльності чи стосунках.

На наступному етапі нашого дослідження, ми вимірювали рівень тривожності молодших школярів, за допомогою методики визначення тривожності дитини (за Н. Ю. Максимовою, К. Л. Мілютіною). З огляду на отримані результати ми бачимо, що більшість молодших школярів (51%) не властивий високий рівень тривожності. Їх емоційна сфера характеризує-

ся позитивним емоційним налаштуванням та позитивною модальністю емоційних переживань. При цьому, для 22% учнів початкових класів із досліджуваної вибірки характерним є середній рівень тривожності. Такі діти переживають тривожність ситуативно. В одних ситуаціях, які стосуються окремих сфер життя, вони схильні до негативних переживань, в інших – відчувають позитивні емоції. Проте, варто звернути увагу, що 27% молодших школярів мають виражену тривожність. Вони переживають у більшості ситуацій, у яких мають негативний комунікативний досвід.

Окрім того методика визначення тривожності дитини (за Н. Ю. Максимовою, К. Л. Мілютіною) дала нам можливість дослідити фактори, які детермінують прояви тривожності молодших школярів у різних життєвих ситуаціях. На рисунку 2 ми бачимо, що найбільше прояви тривожності молодших школярів детермінуються навчальними ситуаціями (57%), негативними комунікативними ситуаціями (44%) та взаємодією зі старшими дітьми (48%). Набагато меншою мірою прояви тривожності детермінуються домашнім оточенням (лише у 12% досліджуваних), відпочинком (12%) та необхідністю виконувати фізичні вправи (21%).

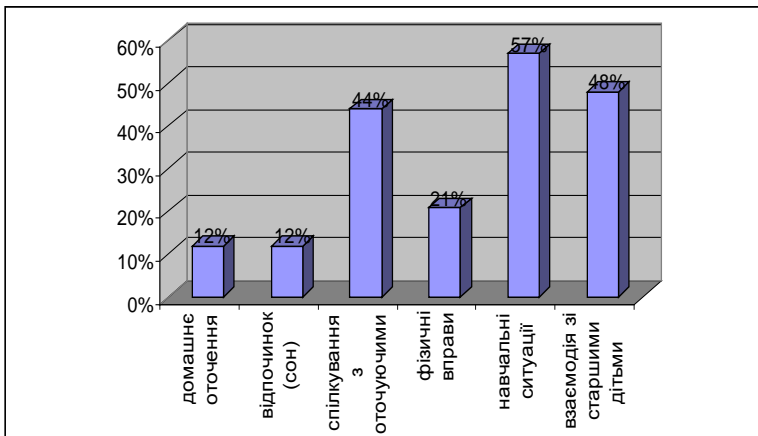
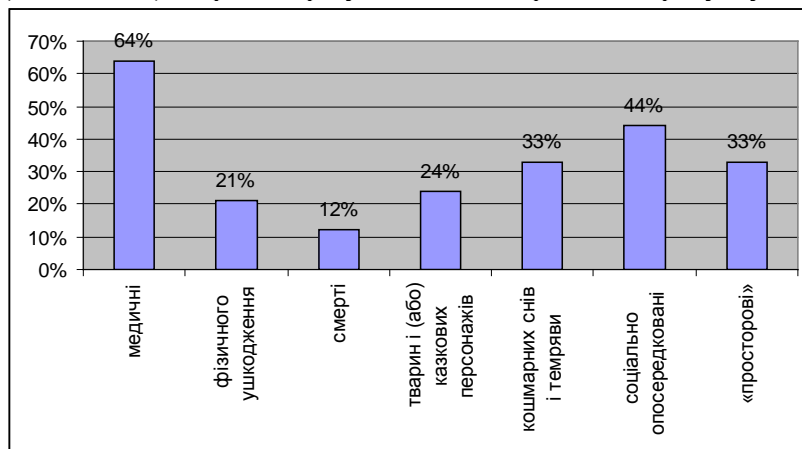


Рис. 2. Фактори, що детермінують прояви тривожності молодших школярів

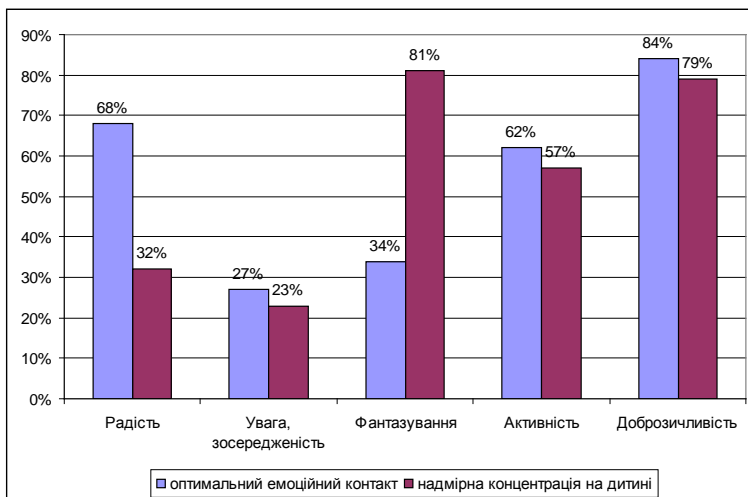
Досліджуючи вираженість страхів молодших школярів, ми використали методику виявлення страхів та тривожності дитини (Є. І. Рогова). Отримані результати ми зобразили на рисунку 3.



*Рис.3 Вираженість страхів молодших школярів*

Отже, для досліджуваних молодших школярів найбільше властиві страхи лікарів (64%) та соціально опосередковані острахи (44%). Вони бояться відвідувати лікарів, болю, уколів та хвороб. Також, молодші школярі відчувають острахи у ситуаціях спілкування, що позитивно корелює із даними попередньої методики (де визначена тривожність у спілкуванні з оточуючими людьми, однолітками). Це свідчить про наявність ситуацій негативного комунікативного досвіду, особливо тих, які стосуються покарання (оскільки переважна більшість дітей, які відмітили даний тип страху, відзначили острахи покарання). Значно менше серед досліджуваних вибірки представлені страхи фізичного ушкодження (21%), смерті (12%), тварин та казкових персонажів

З метою перевірки залежності емоційних характеристик молодших школярів від типу батьківського-дитячих взаємин, ми здійснили порівняння вираженості різних показників емоційної сфери молодших школярів у двох групах досліджуваних, з оптимальним емоційним контактом та надмірною концентрацією на дитині, які виокремлювали за результатами проведення методики PARI (рис 4).



*Рис. 4. Переважаючі емоційні стани молодших школярів із різним типом стосунків з батьками*

Як видно на рис. 4, молодші школярі, з якими батьки мають оптимальний емоційний контакт, більше схильні відчувати радість під час перебування також і у школі, ніж діти з типом взаємодії «надмірна концентрація на дитині», оскільки серед першої групи дана якість виражена у 68% молодших школярів, а серед другої – у 32%. Тобто, позитивна емоційна атмосфера у сімейному спілкуванні сприяє появі позитивних емоційних станів у дітей у школі.

Окрім того, наше припущення про схильність до фантазування дітей з типом батьківсько-дитячими стосунками «надмірна емоційна концентрація» отримала своє підтвердження, оскільки серед молодших школярів з таким типом стосунків 81% мають розвинену фантазію як переважаючий емоційний стан, що виступає компенсацією нереалізованих прагнень та захисним механізмом для зменшення психологічної напруги від надмірного емоційного тиску з боку батьків.

Для доведення статистичної значимості зафіксованих відмінностей у проявах емоційних станів молодших школярів двох груп використаний  $\chi^2$ - критерій кутового перетворення Фішера (таблиця 1).



Таблиця 1

**Значення  $\phi^*$  емпіричного за показниками  
вираженості емоційних станів дітей двох груп**

Емоційні стани досліджуваних				
Радість	Увага	Фантазії	Активність	Доброзичливість
2,86**	0,36	3,87**	0,39	0,5

Після порівняння значень  $\phi^*$  емпіричного з  $\phi^*$  критичним (1,64 ( $p \leq 0,05$ ) і 2,31 ( $p \leq 0,01$ )) можна стверджувати наявність статистично значимої відмінності за показниками вираженості радості та фантазування у молодших школярів із різним типом емоційних стосунків із батьками. Натомість, за показниками уважності, активності та доброзичливості досліджувані різні групи не відрізняються.

Порівнюючи показники тривожності дітей двох досліджуваних груп, ми можемо переконливо стверджувати, що дітям першої групи (з оптимальним емоційним контактом) переважно властивий низький рівень тривожності – 79% досліджуваних. Вони не переймаються через життя та не відчують негативних переживань від можливих навчальних проблем, позитивно ставляться до школи та навчання, спілкування, життя загалом. Такий рівень тривожності можемо пояснити оптимальним емоційним контактом із батьками, адже наявність глибинного емоційного зв'язку, довіри з батьками створює для таких дітей атмосферу відвертості, позитивного емоційного налаштування та довіри. Виражена тривожність властива лише 10% дітей вищезначеної групи, які відчують напругу і тривогу, що, імовірно, виступає їх ситуативною характеристикою.

Натомість, для 42% молодших школярів із групи з надмірним емоційним контролем з боку батьків властива виражена тривожність. Вони переживають у більшості життєвих ситуацій. Їх налаштування часто проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які загрожують, на їх думку, неприємностями, невдачами чи фрустрацією. Така їх схильність до тривожності як прояв деструктивного емоційного стану може бути обумовлена надмірним контролем з боку батьків. Невиражена тривожність зафіксована у 34% представників другої групи досліджуваної

вибірки, які не переживають через можливий несприятливий перебіг подій.

Для доведення статистичної значимості зафіксованих відмінностей у проявах тривоги молодших школярів різних груп використаний критерій  $\chi^2$  Пірсона, емпіричне значення якого дорівнює 12,356, при  $\chi^2$  критичному, 5,991 ( $p \leq 0,05$ ); 9,210 ( $p \leq 0,01$ ) і  $k=2$ . Оскільки  $\chi^2$  емпіричне  $>$   $\chi^2$  критичного, то можна говорити про виражену статистичну відмінність між проявами тривожності дітей з різними типами батьківсько-дитячих взаємин. Тобто, діти з оптимальним емоційним контактом із батьками менше тривожні ніж діти, стосунки з батьками яких характеризуються надмірним контролем.

При порівнянні вираженості факторів, які детермінують прояви тривожності у досліджуваних дітей двох груп, ми з'ясували, що для більшості дітей із надмірним емоційним контролем (73%) властива тривожність у навчальних ситуаціях. Ці діти переносять стосунки з батьками на систему стосунків із вчителем як значимим дорослим і, тому, тривога, що супроводжує контакти з батьками, проявляється і в стосунках із вчителем. Натомість, діти, стосунки з батьками яких характеризуються оптимальним емоційним контактом, переважно не тривожаться через можливі навчальні неуспіхи, оскільки високий рівень тривожності за даним фактором становить 31% досліджуваних даної групи.

Дітей, які мали надмірний контроль у вихованні турбували не лише стосунки з батьками, але й тривожили стосунки із старшими дітьми, що виявлено у 56% досліджуваних. Вони переживають через можливі знущання старших дітей. Серед досліджуваних, які мали оптимальний емоційний контакт з батьками, стосунки зі старшими дітьми виступають детермінантою тривоги лише у 13% школярів.

Окрім цього визначено, що для 27% дітей першої та 37% другої групи досліджуваної вибірки детермінантою виникнення тривоги виступають стосунки з однолітками. Тобто, вони переживають через можливі конфлікти чи неприйняття з боку інших дітей.

Для доведення статистичної значимості статевих відмінностей у вираженості детермінант тривоги використаний  $\phi^*$ -критерій кутового перетворення Фішера. За результатами ...

підрахунків отримані наступні значення  $\phi^*$  емпіричного: за показником взаємодії зі старшими дітьми – 3,7, навчальних ситуацій – 3,37 та стосунків з однолітками – 0,43. Порівнявши  $\phi^*$  емпіричне з  $\phi^*$  критичним (1,64 ( $p \leq 0,05$ ) і 2,31 ( $p \leq 0,01$ )) можна стверджувати про наявність статистично значимої відмінності для виникнення тривожності дитини за факторами взаємодії зі старшими дітьми та навчальних ситуацій. При цьому, за детермінантою стосунків з оточуючими статистична значимість не зафіксована.

Порівнюючи вираженість страхів серед досліджуваних двох груп, ми виявили, що у 62% молодших школярів із надмірним контролем у стосунках з батьками виражені соціально опосередковані страхи, пов'язані з негативним комунікативним досвідом та стосунками з оточуючими. Натомість, серед дітей із оптимальним емоційним контактом з батьками лише 23% досліджуваних характеризуються наявністю такого виду страхів.

Окрім цього визначено, що фактично однаковою мірою молодшим школярам обох груп властиві медичні страхи, які зафіксовані у 46% дітей першої та 51% дітей другої групи. Такі страхи дітей виражаються у боязні відвідування лікарів, уколів та ґрунтуються на неприємних відчуттях, які наявні у досвіді дітей.

Для доведення статистичної значимості відмінностей у вираженості страхів серед досліджуваних різних груп використаний  $\phi^*$ -критерій кутового перетворення Фішера. Його емпіричні значення становлять: за показником медичних страхів – 0,564 та соціально опосередкованих страхів – 3,429. Отже, можна говорити про наявність статистичної відмінності за вираженістю соціальних страхів та її відсутність за показником медичних страхів.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Для більшості молодших школярів не властива виражена тривожність. Їх емоційна сфера характеризується позитивним емоційним налаштуванням та позитивною модальністю емоційних переживань. Проте, третина молодших школярів має виражену тривожність. Їх життєве налаштування часто проявляється схильністю до надмірного хвилювання, стану тривоги в ситуаціях, які

загрожують, на їх думку, неприємностями, невдачами, фрустрацією.

Прояви тривожності молодших школярів переважно детермінуються навчальними, негативними комунікативними ситуаціями та взаємодією зі старшими дітьми. Негативні переживання у таких дітей, як правило, викликані негативним комунікативним досвідом.

Для молодших школярів найбільше виражені страхи лікарів та соціально опосередковані острахи. Вони бояться відвідувати лікарів, болю, уколів та хвороб. Діти переважно не бояться фізичного ушкодження, смерті, тварин та казкових персонажів, кошмарних снів і темряви.

Емоційні стани молодших школярів значною мірою залежать від типу батьківського ставлення. Надмірна концентрація на дитині провокує виникнення деструкції емоційних станів молодших школярів, провокуючи у них тривожність і появу страхів. Натомість, переважання батьківського ставлення за оптимальним типом емоційного контакту виражається в гармонійних емоційних станах дітей.

Переважна більшість дітей із групи з надмірним контролем схильна до фантазування, що виступає компенсацією нереалізованих прагнень та захисним механізмом для зменшення психологічної напруги від надмірного емоційного тиску з боку батьків. Їм властива виражена тривожність як прояв деструктивного емоційного стану, що обумовлена надмірним контролем з боку батьків, висуванням непосильних вимог до дитини, перебільшенням ролі батьків у її житті, обмеженням соціальної активності. Для цих дітей властиві виражені соціально опосередковані страхи. Такі діти звикли переживати через власну можливу неспроможність виправдати надії інших людей, що виражається у соціальних страхах.

Проте, дане дослідження не вичерпує всього спектру чинників деструкції емоційних станів дітей та його впливу на емоційну сферу особистості, що зростає. Зокрема, перспективою подальших досліджень може виступати вивчення впливу стилю педагогічного спілкування, мікроклімату в класі, наявності конфліктів у класі, на формування деструктивних емоційних станів у молодшому шкільному віці.

Результати проведеного емпіричного дослідження можуть бути використані у роботі шкільного психолога для профілактики та корекції розладів афективної сфери молодших школярів у вигляді просвітницьких заходів для батьків та педагогів і тренінгових занять із дітьми.

### ***Список використаних джерел***

- Вилунас В. К. Психология эмоциональных явлений. Москва : Изд-во Московского университета, 1976. 142 с.
- Войтко В. В. Емоційні порушення в дитячому віці та їх корекція : методичні рекомендації. Кіровоград : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 60 с.
- Семаго Н. Я., Семаго М. М. Проблемные дети: основы диагностической и коррекционной работы психолога. Москва : АРКТИ, 2006. 208 с.
- Туріщева Л. В. Увага! Особливі діти. Х. : Видавнича група «Основа», 2010. 128 с.
- Хомич Г. О., Васько Н.М. Дослідження проблеми емоційних порушень у дитячому віці. *Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2012. Вип. 10. С. 262–268.

### ***References***

- Viljunas V. K. (1976). Psihologija jemocional'nyh javlenij [Psychology of emotional phenomena]. Moskva : Izd-vo Moskovskogo universiteta [in Russian].
- Voitko V. V. (2016). Emotsiini porushennia v dytiachomu vitsi ta yikh korektsiia : metodychni rekomendatsii [Emotional disorders in childhood and their correction: guidelines]. Kirovohrad : KZ «KOIPPO imeni Vasyliia Sukhomlinskoho» [in Ukrainian].
- Semago N. Ja., Semago M. M. (2006). Problemnye deti: osnovy diagnosticheskoi i korrekcionnoi raboty psihologa [Problem children: the basics of diagnostic and corrective work of a psychologist]. Moskva : ARKTI [in Russian].
- Turishcheva L. V. (2010). Uvaha! Osoblyvi dity [Warning! Special children]. Kh. : Vydavnycha hrupa «Osnova» [in Ukrainian].
- Khomych H. O., Vasko N.M. (2012). Doslidzhennia problemy emotsiinykh porushen u dytiachomu vitsi [Research of the problem of emotional disorders in childhood]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykhologhiia, pedahohika, menedzhment* [International scientific forum: sociology, psychology, pedagogy, management]. Vyp. 10. [in Ukrainian].

*L. Peretiatko, M. Teslenko*

### **THE PROBLEM OF DETERMINATION OF DESTRUCTIONS OF EMOTIONAL STATES IN PRIMARY SCHOOL AGE**

*The article analyzes theoretical and empirical approaches to the study of factors of destruction of emotional states in primary school age. The specifics of psycho-emotional disorders in childhood and the factors of its destruction are revealed. It is found that the frequent manifestation of disorders of the psycho-emotional sphere of children is the emergence of fears, and the fears of children are associated with frequent manifestations of anxiety, which are summarized in the anxiety as a personal trait.*

*It is established that the factors of destruction of emotional states in childhood include a wide range of factors, including biological preconditions for the formation of disorders, characterological peculiarities of children (emotionality, vulnerability, impressiveness, insecurity, expression of self), negative influences of socio-political conditions of society, propaganda of violence by mass media. However, the main factor in the formation of any psycho-emotional disorders of children are the shortcomings of family interaction, the uncomfortable nature of relationships with parents, their use of inconsistent and authoritarian types of upbringing.*

*The results of the research of the destruction of emotional states of primary schoolchildren with different types of parental attitudes are analyzed. It is determined that the emotional states of primary schoolchildren largely depend on the type of parental attitude. Excessive concentration on the child provokes the destruction of emotional states of primary school children, provoking anxiety and fears. Instead, the predominance of parental attitudes of the optimal type of emotional contact is expressed in the harmonious emotional states of children.*

**Keywords:** *emotional states, psychoemotional disorders, factors of destruction of emotional states, anxiety, fears.*

Надійшла до редакції 12.08.2021 р.

УДК: 159.9.07

© А. О. Широка, І. І. Брух, 2021

orcid.org/ 0000-0002-5265-2794

orcid.org/ 0000-0002-1282-0044

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239976>

**ШИРОКА Анастасія Олександрівна**

*доцентка кафедри психології та психотерапії Українського католицького університету*

**БРУХ Ілона Ігорівна**

*студентка кафедри психології та психотерапії Українського католицького університету*

## **ЕМОЦІЙНА ЗАЛЕЖНІСТЬ У РОМАНТИЧНИХ СТОСУНКАХ: РОЛЬ НЕСПРИЯТЛИВОГО ДИТЯЧОГО ДОСВІДУ ТА РАНИХ ДИСФУНКЦІНИХ СХЕМ**

*Емоційна залежність – це стійкі прояви емоційних потреб, які особа намагається задовольнити у близьких взаєминах, зокрема і в романтичних стосунках. Серед причин емоційної залежності часто називають несприятливий дитячий досвід (НДД). Втім також існують докази того, що багато психосоціальних проблем мають сильніший зв'язок не з НДД, а з ранніми дисфункційними схемами (РДС), сформованими в наслідок НДД. Таке походження емоційної залежності добре обґрунтовується теоретично, втім досліджень ролі НДД та РДС у проявах емоційної залежності не так багато. Відтак метою нашого дослідження стало з'ясування ролі РДС як посередника між НДД та емоційною залежністю у романтичних стосунках.*

*У дослідженні крос-секційного дизайну взяли участь 128 осіб, які на даний час або у минулому перебували у романтичних стосунках ( $M_{age}=26$ ;  $SD=9$ ), більшість жінок (78%). Досліджувані заповнили опитувальники емоційної залежності; несприятливого дитячого досвіду (АСЕ) та опитувальник схем Янга. Роль РДС як посередника між НДД та емоційною залежністю з'ясувалася за допомогою аналітичної стратегії Барона та Кенні (Baron & Kenny, 1986), використовуючи процедуру ієрархічного регресійного аналізу.*

*Виявлено, що пережиті у дитинстві несприятливі події чи їхня кількість не передбачають, натомість такі ранні дисфункційні схеми як покинення, недовіра та некомпетентність передбачають емоційну залежність ( $R^2=0,44$ ). Пережитий досвід емоційного занедбання до певної міри визначає схему недовіри/скривдження ( $R^2=0,16$ ).*

*Отримані результати дискутуються в контексті попередніх, обмежень даного та перспектив наступних досліджень.*

**Ключові слова:** *емоційна залежність, ранні дисфункційні схеми, несприятливий дитячий досвід, крос-секційний дизайн, регресійний аналіз, посередник.*

**Постановка проблеми.** Прагнення емоційної близькості є частиною здорових партнерських стосунків, проте це прагнення також може вказувати на залежність, якщо людина почувається вразливою і нещасною без об'єкта прив'язаності і не може перебувати на самоті (González-Jiménez & Hernández-Romera, 2014). Емоційну залежність визначають як стійкі прояви емоційних потреб, які особа намагається задовольнити у близьких міжособистісних стосунках (Castelló, 2005). Дану особливість можна розглядати як особистісну рису, яка має характерні когнітивні, емоційні, мотиваційні та поведінкові складові, що особливо яскраво проявляються у ситуаціях реальної чи ймовірної розлуки з партнером (Lemos, Vázquez & Román-Calderón, 2019). У романтичних стосунках схильні до емоційної залежності особи частіше та інтенсивніше переконані у своїй залежності від партнера, переживають страх самотності та сепараційну тривогу, підлаштовують свою поведінку під очікування партнера та надмірно потребують його чи її уваги (Lemos & Londoño, 2006). Емоційну залежність порівнюють з хімічною залежністю в тому, що в обох випадках присутні абстиненція, потяг, неуспішні спроби завершити стосунки, велика кількість часу та зусиль присвячуються тому, щоб бути поруч з партнером, плекати стосунки з ним, навіть всупереч можливому негативному впливу (Moral Jiménez & Sirvent Ruiz, 2008; Moral Jiménez, Sirvent Ruiz & Blanco Zamora, 2012).

Емоційна залежність не лише спричиняє емоційний дискомфорт особі та її партнеру, але також має значущі зв'язки з іншими проблемами: імпульсивністю (Estévez, Chávez-Vera, Momeñe, Olave, Vázquez & Iruarrizaga, 2018), зловживанням психоактивними речовинами (Momeñe et al., 2021), депресією (Davila, Steinberg, Kachadourian, Cobb & Fincham, 2004), а також домашнім насиллям (Adjei, 2015; Bornstein, 2006). Відтак розуміння причин формування емоційної залежності є вкрай важливим як з точки розу попередження, прогнозування, так і



психологічного супроводу осіб, схильних до емоційної залежності.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Серед причин емоційної залежності часто називають несприятливий дитячий досвід (Castelló, 2005). Під *несприятливим дитячим досвідом* (The Adverse Childhood Experiences, ACE) (НДД) розуміють широкий перелік подій дитинства, які доведено можуть мати негативний вплив на все подальше психосоціальне функціонування особи (Bellis et al., 2014). Насамперед до НДД відносять досвід фізичного, емоційного чи сексуального скривдження, фізичного або емоційного занедбання, втрату одного з батьків, спостереження насильства над батьками, ув'язнення, психічні розлади чи узалежнення батьків (Felitti et al., 1998). Якщо мова йде про розвиток схильності до емоційної залежності в стосунках, ймовірно, НДД може посилювати вроджені схильності дитини, зокрема її гіршу здатність до заспокоєння (Bornstein, 1993). Зокрема, Кастелло пише про те, що рання емоційна депривація відіграє роль у формуванні емоційної залежності (Castelló, 2005). З нейрокогнітивних досліджень загалом відомо, що тривале перебування дитини у стосунках скривдження чи занедбання, може впливати на зміни у структурах мозку та нейрокогнітивних процесах, що позначається на гіршій здатності до опрацювання емоційних сигналів, насамперед такі діти сприймають емоційні реакції інших як більш загрозливі та мають проблеми з емоційною регуляцією (Puetz & McCrory, 2015). Також відомо, що будь-який досвід тривалого скривдження у дитинстві може позначатися на самооцінці, соціальній компетентності та вмінні будувати здорові стосунки з однолітками (Pacheco, Irigaray, Werlang, Nunes & Argimon, 2014). Ймовірно, такі особливості можуть закладати ґрунт подальшої емоційної залежності в партнерських стосунках.

В мета-аналітичному дослідженні було показано, що на схильність до залежності в дорослих стосунках особливо сильно впливає пережитий досвід різних форм скривдження з величиною ефекту  $d = 0.44$ , а також сексуального скривдження  $d = 0.39$ , занедбання, фізичне чи емоційне скривдження також мали значення ( $d$  в межах 0.23-0.29) (Kane & Bornstein, 2018). Це середня величина ефекту, тобто, окрім НДД можуть мати

значення темперамент дитини, стиль батьківського виховання та інші чинники психологічної нестійкості. Втім наведені вище дані дозволяють припустити, що емоційна залежність у романтичних стосунках бодай частково може бути обумовлена НДД.

*Ранні дисфункційні схеми* (early maladaptive schemas) (РДС) – це саморуйнівні або дисфункційні сценарії, які проявляються у закономірних спогадах, думках, переживаннях та фізичних відчуттях, що виникають у ситуаціях, які позасвідомо нагадують людині про пережитий раніше досвід (Young, Klosko & Weishaar, 2003). У дорослих людей РДС можуть проявлятися у широкому спектрі міжособистісних взаємин у формі переконань про себе, інших та світу загалом (Young, 1999). Дане поняття описане Дж. Янгом з колегами у теорії схематерапії (Young et al., 2003). Розробляючи ідеї А. Бека (Beck, 1976), автори припустили, що саме РДС можуть лежати в основі розвитку та підтримання різних психопатологій.

РДС часто називають посередниками між НДД та різних психосоціальними проблемами особи (Glaser, 2002). Зокрема, дослідження показують, що депресія (Rezaei, Ghazanfari & Rezaee, 2016), дистрес (Wright, Crawford & Castillo, 2009), ризикована сексуальна поведінка (Roemmele & Messman-Moore, 2011), агресія у стосунках (Crawford & Wright, 2007), довіра до партнера (Vaugh, Cox, Young & Kealy, 2019) сильніше залежать не від пережитого НДД, а від РДС, які сформувалися у наслідок цього досвіду.

НДД може впливати на розвиток дисфункційних уявлень як про себе, так і про інших, що може посилювати емоційну залежність від партнера в романтичних стосунках. Особа, яка пережила скривдження чи занедбання, може сприймати себе як менш вартісну від партнера та таку, що не заслуговує підтримки; емоційно дистанціюватися від партнера, уникаючи болю, і не давати йому можливість розрадити себе; може розвивати переконання про те, що світ загалом небезпечний (Glaser, 2002; Rezaei et al., 2016; Wright et al., 2009). Такі та подібні переконання загалом не сприяють емоційній регуляції в партнерських стосунках, натомість можуть викликати та посилювати страх самотності та хвилювання про те, що партнер може залишити стосунки. У дослідженнях йдеться про те, що

між різними РДС та емоційною залежністю в романтичних стосунках існують зв'язки (Huerta et al, 2017; Urbiola & Estévez, 2015), які є особливо вираженими за наявності насилля в партнерських стосунках (Huerta et al, 2017).

**Мета дослідження.** Існує достатньо доказів того, що як НДД, так і РДС можуть виступати чинниками емоційної залежності в романтичних стосунках. Однак, попередні результати можуть бути доповнені даними, отриманими на вітчизняній групі досліджуваних. Також наше дослідження дозволить перевірити гіпотезу про те, чи РДС можуть виступати посередником між НДД та емоційною залежністю, як це прогнозується теоретично. Відтак метою нашого дослідження стало виявити роль різних ранніх дисфункційних схем як посередника між несприятливим дитячим досвідом та емоційною залежністю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дослідження проводилося у грудні-квітні 2021 року у формі онлайн опитування, в якому мали можливість взяти участь усі бажаючі. На початку опитування досліджуваних просили ознайомитися з процедурою та метою дослідження, після цього їх просили зазначити інформацію про власну стать, вік, статус у стосунках на даний час (*я перебуваю у романтичних стосунках; я мав/-ла романтичні стосунки у минулому; я ніколи не мав/-ла романтичних стосунків*) та заповнити опитувальники.

У дослідженні взяли участь загалом 157 осіб, втім частина з них не мали досвіду романтичних стосунків, відтак були відсіяні з групи досліджуваних. Також в остаточну таблицю даних не потрапили дані осіб, які не повністю пройшли опитування. До остаточної групи увійшло 128 досліджуваних, які на даний час або у минулому перебували у романтичних стосунках, віком 17-55 років (Mean=26; Median=22; SD=9). Серед досліджуваних переважали особи жіночої статі (78%). Майже 79% досліджуваних відзначили, що у віці до 18 років пережили одну (16%) або кілька несприятливих подій – 46% пережили від двох до чотирьох, 17% – п'ять і більше. Кожен другий з опитаних мав досвід емоційного скривдження або втрати когось з біологічних батьків, кожен третій мав у досвіді – емоційне занедбання, фізичне скривдження або проблеми батьків з алкоголем. Кожен п'ятий повідомив, що хтось з батьків мав депресію чи інший психічний розлад або був свідком домашнього насильства над

матір'ю. Найменш поширеними серед досліджуваних були досвід ув'язнення когось з рідних, фізичне занедбання та сексуальне скривдження (Таблиця 1).

*Таблиця 1*  
**Поширеність несприятливого дитячого досвіду (АСЕ) серед досліджуваних**

<b>НДД (АСЕ)</b>	<b>Поширеність серед досліджуваних, %</b>
Емоційне скривдження	51%
Втрата когось з батьків	43%
Емоційне занедбання	35%
Фізичне скривдження	31%
Проблеми батьків з алкоголем	31%
Проблеми батьків з психічним здоров'ям	21%
Фізичне насилля по відношенню до матері	18%
Ув'язнення когось з рідних	9%
Фізичне занедбання	9%
Сексуальне скривдження	4%

*Примітка. НДД (АСЕ) – несприятливий дитячий досвід (the adverse childhood experiences)*

У дослідженні були використані опитувальники, перекладені українською мовою відповідно до вимог кроскультурної адаптації методик, окреслених у міжнародних стандартах (Gudmundsson, 2009). Після процедури прямого-зворотного перекладу та оцінки зрозумілості україномовного варіанту в опитувальниках Емоційної залежності та Ранніх дисфункційних схем також перевірялася внутрішня валідність за показником Альфа Кронбаха.

*Опитувальник емоційної залежності (Emotional Dependency Questionnaire (CDE) (Lemos & Londoño, 2006) оцінює схильність переживати емоційну залежність від партнера в романтичних стосунках за такими 6-ма шкалами, як сепараційна тривога (наприклад, Мені страшно, що мій партнер покине мене), пошук підтвердження прихильності партнера (наприклад, Я потребую, щоб мені постійно показували, що мене люблять), модифікація планів (наприклад, Якщо мій партнер пропонує мені щось, то я зміню всі свої плани, щоб провести час з ним), страх самотності (наприклад, Я не витримую самотності), межова емоційність (наприклад, Я погрожувала собі нашкодити, щоб мій партнер не пішов від мене), пошук уваги*

(наприклад, *Я роблю все можливе, щоб бути у центрі уваги свого партнера*) та загальним показником емоційної залежності. Опитувальник складається з 23 тверджень, які потрібно оцінити від 0 – зовсім не про мене до 5 – повністю про мене. Опитувальник був перекладений українською та пройшов перевірку внутрішньої валідності – показники Альфа Кронбаха для загальної шкали емоційної залежності – 0,91, для решти шкал – в межах 0,56-0,79. Шкала межової емоційності та модифікації планів потребують доопрацювання. У даному дослідженні використовувався лише загальний показник емоційної залежності.

*Опитувальник несприятливого дитячого досвіду* (The Adverse Childhood Experiences Questionnaire, ACE) (Felitti et al., 1998) складається з 10 запитань, які мають на меті оцінити присутність у дитинстві травматичного досвіду, а саме: фізичного (1), емоційного (2), сексуального скривдження (3); фізичного (4), емоційного занедбання (5); проживання з батьками, які зловживали алкоголем чи наркотиками (6), були ув'язнені (7), мали психічні розлади (8), проживання з матір'ю, яка була жертвою домашнього насилля (9); втрати когось з батьків (10). На кожне з запитань досліджуваний повинен відповісти так або ні. Загальним показником ACE вважають суму всіх позитивних відповідей, яка може мати значення від 0 до 10. Вищий показник вказує на більшу кількість пережитих у дитинстві несприятливих подій.

*Опитувальник схем Янга – скорочений варіант* (Young Schema Questionnaire-Short Form, Version 3, YSQ-S3) (Young & Brown, 2005) оцінює 18 дисфункційних схем. Опитувальник складається з 90 тверджень, кожне з яких потрібно оцінити від 1 – зовсім не про мене до 6 – повністю про мене. Показники за шкалами підраховуються як сума тверджень, вищі значення вказують на сильніше вираження тої чи іншої схеми. В україномовному варіанті показники Альфа Кронбаха для більшості шкал опитувальника отримали прийнятні значення в межах 0,69-0,90. Подальшого доопрацювання потребують 2 шкали: порушення меж (0,64) та недостатні самоконтроль та самодисципліна (0,56).

Статистичний аналіз даних відбувався у програмі Statistica 8.0. На початку визначалися описова статистика та внутрішня узгодженість шкал опитувальників. Після цього проводився

кореляційний аналіз між показниками НДД (АСЕ) та емоційною залежністю, а також між РДС та емоційною залежністю за критерієм Спірмена. Роль різних РДС як посередника між НДД та емоційною залежністю з'ясувалася за допомогою процедури ієрархічного регресійного аналізу як це рекомендується Бароном та Кенні (Baron and Kenny, 1986). НДД було взято як незалежну змінну, РДС як посередніх, а емоційну залежність як залежну змінну. У регресійних рівняннях визначалося: (1) на скільки пережитий НДД прогнозує вираженість емоційної залежності; (2) наскільки НДД прогнозує різні РДС; (3) наскільки НДД та РДС прогнозують емоційну залежність. Вважається, що РДС виступає посередником у зв'язку між НДД та емоційною залежністю, якщо у першому рівнянні НДД має вплив на емоційну залежність; у другому – НДД має вплив на РДС, а у третьому – РДС матимуть єдиний або принаймні сильніший вплив на емоційну залежність, ніж НДД. Також у регресійних моделях здійснювався контроль впливу статі та віку досліджуваних.

Показники середніх значень та стандартного відхилення за досліджуваними шкалами, а також кореляцій між змінними наведено у Таблиці 2.

У кореляційному аналізі не було отримано значущих зв'язків між НДД та емоційною залежністю. Натомість було виявлено значущі позитивні зв'язки між досвідом емоційного скривдження, емоційного занедбання, втратою когось з батьків та кількістю пережитих у дитинстві несприятливих подій та такими РДС як недовіра/очікування скривдження ( $r$  в межах 0,19-0,38), соціальна ізоляція/відчуження ( $r$  в межах 0,22-0,41), вразливість ( $r$  в межах 0,20-0,25), негативність/песимізм ( $r$  в межах 0,20-0,31), покарання ( $r$  в межах 0,22-0,27). Особливо багато кореляційних зв'язків отримано між досвідом емоційного скривдження та занедбання і різними РДС. Більшість дисфункційних схем позитивно корелюють з емоційною залежністю ( $r$  в межах 0,22-0,57). Загалом зв'язків між РДС та емоційною залежністю є більше і вони сильніші, ніж між НДД та РДС.

Таблиця 2

**Кореляційний аналіз за критерієм Спірмена, середнє значення та стандартне відхилення досліджуваних змінних**

	<b>ЕЗ</b>	<b>1</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	<b>НДД</b>	<b>Mean</b>	<b>SD</b>
Емоційна залежність (ЕЗ)						45,34	20,33
НДД (АСЕ)	0,11					2,52	2,15
<b>Ранні дисфункційні схеми (РДС)</b>							
Емоційна депривація	0,03	0,14	-0,01	-0,02	0,03	10,19	5,01
Покинення/нестабільність стосунків	0,56**	0,17	0,18*	0,09	0,13	13,94	6,05
Недовіра/ очікування скривдження	0,31**	0,28**	0,38**	0,19*	0,24**	14,59	5,21
Соціальна ізоляція/ відчуження	0,22*	0,29**	0,41**	0,15	0,22*	12,80	5,63
Дефектність/сором	0,00	0,06	-0,00	0,01	0,03	10,20	5,86
Некомпетентність/ очікування невдач	0,12	0,03	0,06	-0,04	0,0	12,26	5,73
Залежність/безпорадність	0,32**	0,14	0,0	0,18*	0,10	10,13	4,09
Вразливість	0,32**	0,20*	0,25**	0,15	0,21*	12,78	5,39
Злиття	0,33**	-0,00	0,04	-0,03	-0,05	11,24	4,81
Підкорення	0,34**	0,27**	0,21*	0,02	0,14	12,34	5,30
Самопожертва	0,30**	0,20*	0,21*	0,01	0,14	13,70	4,56
Пошук визнання	0,39**	0,20*	0,17	0,13	0,12	16,02	5,56
Особливий статус та права	0,27*	0,06	-0,02	0,15	0,09	15,98	4,57
Недостатній самоконтроль / самодисципліна	0,33**	0,18*	0,27**	0,10	0,14	15,40	5,29
Емоційна інгібіція	0,25*	0,14	0,19*	0,04	0,08	13,55	5,21
Надвисокі стандарти/ гіперкритичність	0,27*	0,11	0,14	0,21*	0,08	17,88	5,96
Негативізм/песимізм	0,37**	0,21*	0,31**	0,20*	0,20*	14,69	5,85
Покарання	0,30**	0,27**	0,26**	0,22*	0,25*	10,41	4,86

*Примітка. ЕЗ – емоційна залежність; НДД (АСЕ) – кількість несприятливих подій дитинства, які пережив досліджуваний; 1 – емоційне скривдження, 4 – емоційне занедбання, 6 – втрата когось з батьків через розставання чи розлучення; НДД – сумарний показник кількості пережитих несприятливих подій дитинства... \*р < .05; \*\*р < .01*

Для перевірки гіпотези щодо ролі РДС як посередника між НДД та емоційною залежністю було виконано три ієрархічних регресійних аналізи. В жодному випадку не було виявлено





пояснюють розсіювання показника емоційної залежності ( $R^2 = 0,44$ ) (Таблиця 4).

Таблиця 4

**Ієрархічний регресійний аналіз залежності емоційної залежності від раних дисфункційних схем**

	Покинення		Недовіра		Некомпетентність		$\Delta R^2$	$R^2$	F	p
	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t				
<b>Емоційна залежність</b>	,57	5,06	0,33	2,11	0,15	2,02	,34	,44	4,69	,00

Отже, гіпотезу про те, що дисфункційні схеми можуть виступати посередником між несприятливим дитячим досвідом та емоційною залежністю не вдалося підтвердити повністю. В першому рівнянні не було виявлено, що несприятливий дитячий досвід позначається на емоційній залежності, втім було показано, що дисфункційні схеми значимо впливають на емоційну залежність.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Чому деякі індивіди схильні до емоційної залежності в романтичних стосунках? У дослідженні припускалося, що риси емоційної залежності можуть бути зумовлені несприятливим дитячим досвідом та дисфункційними схемами. При цьому, спираючись на роботи Дж. Янга з колегами (Young et al., 2003) та результати попередніх досліджень (Baugh et al., 2019; Crawford & Wright, 2007; Glaser, 2002; Rezaei et al., 2016; Roemmele & Messman-Moore, 2011; Wright et al., 2009) припускалося, що дисфункційні схеми можуть виступати посередником між пережитими у дитинстві несприятливими подіями та емоційною залежністю у романтичних стосунках. Дану гіпотезу нам не вдалося підтвердити повністю: виявилось, що по факту пережитих у дитинстві несприятливих подій чи їхньої кількості неможливо спрогнозувати показник емоційної залежності у романтичних стосунках, втім емоційна залежність достатньо сильно залежить від вираженості таких дисфункційних схем як покинення, недовіра та некомпетентність. Схема недовіри до певної міри зумовлена досвідом емоційного занедбання.

Доволі неочікуваним виявився результат про відсутність зв'язку між різними формами скривдження та занедбання у дитинстві та емоційною залежністю в партнерських стосунках, що суперечить даним попередніх досліджень (зокрема Kane &

Bornstein, 2018). Також відомо, що різні форми скривдження часто позначаються на емоційній регуляції (Puetz & McCrogy, 2015), самооцінці, компетентності та стосунках (Pacheco et al., 2014), що створює сприятливі передумови розвитку емоційної залежності в романтичних стосунках. Ймовірно, даний результат не вдалося отримати, оскільки опитувальник АСЕ хоча і дозволяє дізнатися про несприятливий дитячий досвід досліджуваних, втім залишаються невідомими його тривалість та частота. Також залишається невідомим відсоток хибно позитивних відповідей, які могли позначитися на результатах.

Щодо дисфункційних схем, дане дослідження показало, що емоційна залежність в романтичних стосунках має зв'язок з багатьма дисфункційними схемами, що загалом узгоджується з даними попереднього дослідження (Huerta et al, 2017; Urbiola & Estévez, 2015), хоча в даній групі досліджуваних і не вдалося отримати настільки високих показників кореляції. Було виявлено, що присутність таких дисфункційних думок, як *«Я побоююся, що мої близькі покинуть мене»* (схема покинення), *«Зазвичай я шукаю приховані мотиви у інших людей»* (схема недовіри), *«Я нездатний (-а) досягти успіху»* (схема некомпетентності) майже у половині випадків визначають показник емоційної залежності. Для схеми недовіри вдалося показати її часткову зумовленість досвідом емоційного занедбання. Натомість схеми покинення та некомпетентності не вдалося пов'язати з несприятливим дитячим досвідом.

Також зауважимо, що серед 10 досліджуваних форм дитячого несприятливого досвіду лише емоційне скривдження, емоційне занедбання та загальна кількість несприятливих подій мали кореляційні зв'язки з різними дисфункційними схемами. А пізніше саме досвід емоційного занедбання виявився особливо значущим для схеми недовіри, вираженість якої, в свою чергу, позначилася на показниках емоційної залежності. Це спонукає замислитися над тим, що в етіології емоційної залежності може бути присутній досвід емоційної депривації, який не позначається напряму, втім через розвиток схеми недовіри. Цікаво, що у попередніх роботах дослідники вже згадували про роль емоційної депривації у формуванні емоційної залежності (Castellò, 2005). Також з попередніх досліджень відомо, що сексуальне скривдження може мати найбільш сильний вплив на

формування, як дисфункційних схем, так і подальших психосоціальних проблем (Kane & Bornstein, 2018), втім у даному дослідженні цього виявити не вдалося через недостатнє представлення такого досвіду серед досліджуваних (4%).

У майбутніх дослідженнях існує потреба в доопрацюванні опитувальників, використаних у цій роботі – уточнення окремих тверджень, з'ясування факторної структури та інших психометричних показників. Цінним буде використання іншого опитувальника для оцінки дитячого травматичного досвіду, який би мав кількісні шкали та давав можливість оцінити не лише наявність, але і частоту травматичного досвіду. Також слід враховувати, що різний травматичний досвід нерівномірно представлений у популяції, відтак дослідження такого типу потребують якомога більшої та різноманітнішої групи досліджуваних. Наведене вище могло би стати доброю перспективною подальших досліджень.

### *References*

- Adjei, S. B. (2015). Partner Dependency and Intimate Partner Abuse: A Sociocultural Grounding of Spousal Abuse in Ghana. *Psychol Stud*, 60, 422-427.
- Baron, R., & Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173-1182.
- Baugh, L., Cox, D., Young, R., & Kealy, D. (2019). Partner trust and childhood emotional maltreatment: The mediating and moderating roles of maladaptive schemas and psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 66-73.
- Beck, A. (1976). *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*. New York: International Universities Press.
- Bellis, M.A., Hughes, K., Leckenby, N., Perkins, C. & Lowe, H. (2014). National household survey of adverse childhood experiences and their relationship with resilience to health-harming behaviors in England. *BMC Med*, 12, 72.
- Bornstein, R. (1993). *The dependent personality*. New York: Guilford Press.
- Bornstein, R. (2006). The complex relationship between dependency and domestic violence: Converging psychological factors and social forces. *American Psychologist*, 61 (6), 595-606.
- Castellò, J. (2005). *Dependencia emocional: características y tratamiento*. [Emotional Dependence: Characteristic and Treatment]. Madrid: Psicología Alianza Editorial.

- Crawford, E., & Wright, M. (2007). The Impact of Childhood Psychological Maltreatment on Interpersonal Schemas and Subsequent Experiences of Relationship Aggression. *Journal of Emotional Abuse*, 7 (2), 93-116.
- Davila, J., Steinberg, S. J., Kachadourian L., Cobb, R., & Fincham, F. (2004). Romantic involvement and depressive symptoms in early and late adolescence: The role of a preoccupied relational style. *Personal Relationships*, 11(2), 161-178.
- Estévez, A., Chávez-Vera, M., Momeñe, J., Olave L., Vázquez D., & Iruarrizaga I. (2018). The role of emotional dependence in the relationship between attachment and impulsive behavior. *Anales de psicología*, 34 (3), 438-445.
- Felitti, V., Anda, R., Nordenberg, D., Williamson, D., Spitz, A., Edwards, V., Koss M., & Marks, J. (1998). Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American journal of preventive medicine*, 14 (4), 245-258.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework. *Child abuse and neglect*, 26(6-7), 697-714.
- González-Jiménez, A. J., & Hernández-Romera, M. M. (2014). Emotional Dependency Based on the Gender of Young Adolescents in Almeria, Spain. *Social and Behavioral Sciences*, 132, 527-532.
- Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*, 61(2), 29-45.
- Huerta, R., Ramírez, N., Ramos, J., Murillo, L., Falcón, C., Misare, M., & Sánchez, J. (2017). Esquemas cognitivos disfuncionales y dependencia emocional en mujeres con y sin violencia en la relación de pareja de la ciudad de Lima. *Revista De Investigación En Psicología*, 19(2), 145-162.
- Jiménez, M. M., & Ruiz, S. C. (2008). Dependencias sentimentales o afectivas: etiología, clasificación y evaluación. *Revista Española de Drogodependencias*, 33 (2), 150-167.
- Jiménez, M. M., Ruiz S. C., & Zamora B. P. (2012). Autoengaño en adictos y dependientes emocionales. *13º Congreso Virtual de Psiquiatría.com. Interpsiquis. Comunicación presentada en el XIII Congreso Virtual de Psiquiatría.com*. Retrieved from <https://fispiral.com.es/wp-content/uploads/2012/02/Autoenga-en-adictos-y-dependiente.pdf>
- Kane, F., & Bornstein, R. (2018). Unhealthy dependency in victims and perpetrators of child maltreatment: A meta-analytic review. *Journal of clinical psychology*, 75 (6), 867-882.
- Lemos, M., & Londoño, N. H. (2006). Construcción y validación del Cuestionario de Dependencia Emocional en Población

- Colombiana. *Acta Colombiana de Psicología Colombiana*, 9(2), 127-140.
- Lemos, M., Vásquez, A. M., & Román-Calderón, J. P. (2019). Potential Therapeutic Targets in People with Emotional Dependencv. *International Journal of Psychological Rese arch*, 12(1), 18-27.
- Momeñe J., Estévez A., Pérez-García A.M., Jiménez J., Chávez-Vera M. D., Olave L., & Iruarrizaga I. (2021). Substance abuse and its relationship to emotional dependence, attachment and emotional regulation in adolescents. *Anales de psicología*, 37 (1), 121-132.
- Pacheco, J., Irigaray, T., Werlang B., Nunes M., & Argimon I. (2014). Childhood maltreatment and psychological adjustment: a systematic review. *Developmental Psychology*, 27 (4), 815-824.
- Puetz, V., & McCrory, E. (2015). Exploring the Relationship Between Childhood Maltreatment and Addiction: A Review of the Neurocognitive Evidence. *Current Addiction Reports*, 2, 318-325.
- Rezaei, M., Ghazanfari, F., & Rezaee, F. (2016). The role of childhood trauma, early maladaptive schemas, emotional schemas and experimental avoidance on depression: A structural equation modeling. *Psychiatry Research*, 246, 407-414.
- Roemmele, M., & Messman-Moore, T. (2011). Child Abuse, Early Maladaptive Schemas, and Risky Sexual Behavior in College Women. *Journal of Child Sexual Abuse*, 20 (3), 264-283.
- Urbiola, I., & Estévez, A. (2015). Dependencia emocional y esquemas desadaptativos tempranos en el noviazgo de adolescentes y jóvenes. *Psicología Conductual*, 23 (3), 571-587.
- Wright, M., Crawford, E., & Castillo, D. (2009). Childhood emotional maltreatment and later psychological distress among college students: The mediating role of maladaptive schemas. *Child Abuse & Neglect*, 33 (1), 59-68.
- Young, J. (1999). *Cognitive therapy for personality disorders: a schema-focused approach* ( 3nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Young, J. E., & Brown, G. (2005). *Young Schema Questionnaire-Short Form; Version 3 (YSQ-S3, YSQ)* [Database record]. APA PscTests.
- Young, J. E., Klosko, J. S., & Weishaar, M. E. (2003). *Schema therapy: a practitioner's guide*. New York: The Guilford Press.

*A. Shyroka, I. Brukh*

**EMOTIONAL DEPENDENCE IN ROMANTIC RELATIONSHIPS:  
THE ROLE OF ADVERSE CHILDREN'S EXPERIENCE  
AND EARLY DYSFUNCTION SCHEMES**

*Emotional dependency is a persistent pattern of unsatisfied emotional needs, that the individual tries to fulfill in close intimate relationship in particular romantic relationship. Adverse childhood experiences (ACEs) are often identified as a cause of emotional dependency. However, there is plenty of evidence that many psychosocial problems are more strongly associated with early maladaptive schemas (EMS), than directly with ACEs. ACEs and EMS both can have effect on emotional dependency. Such assumption has strong theoretical reasoning, but there is still lack of empirical evidence about the exact role ACEs and EMS can play in emotional dependency. The present study examined early maladaptive schemas as mediators of the adverse childhood experiences – emotional dependency in romantic relationship.*

*The study has cross-sectional design. Questionnaires completed by 128 individuals (78% females) ( $M_{age}=26$ ;  $SD=9$ ), who currently or in the past were involved in romantic relationship. There were assessed 10 types of childhood trauma (The Adverse Childhood Experiences Questionnaire), early maladaptive schemas (Young Schema Questionnaire-Short Form) and emotional dependency (Emotional Dependency Questionnaire). The mediation role of EMS was tested by Baron and Kenny (1986) analysis strategy using hierarchical multiple regression procedures.*

*The findings showed that ACEs didn't predict, but such EMS as abandonment / instability, mistrust / abuse and failure to achieve did predict emotional dependency in romantic relations ( $R^2=0,44$ ). The experience of emotional neglect mildly predicted schema of mistrust / abuse ( $R^2=0,16$ ).*

*Such results discussed in the context of previous research, limitations that restricted the study's conclusions and future research recommendation.*

**Keywords:** *emotional dependency, early maladaptive schemas, adverse childhood experiences (ACEs), cross-sectional study, hierarchical multiple regression, mediator.*

Надійшла до редакції 19.07.2021 р.

УДК 159.922.7-053.4:316.47

© Н. О. Юдіна 2021

orcid.org/0000-0002-1545-8730

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239979>

**ЮДИНА Наталія Олександрівна**

*доцент кафедри психології Полтавського національного педагогічного  
університету імені В.Г. Короленка*

## **ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ МОТИВІВ СПІЛКУВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З РІЗНИМ СТУПЕНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ЗАХОПЛЕННЯ СПІЛЬНОЮ ДІЯЛЬНІСТЮ**

*У статті представлено результати теоретичного та емпіричного дослідження психологічних особливостей мотивації спілкування у дошкільників, які мають різний ступінь емоційного захоплення спільною діяльністю. У результаті теоретичного аналізу було виявлено, що найпоширенішою причиною вибору дітьми партнера спілкування є привабливість іншої людини як особистості за моральними, діловим або фізичними якостями, прояв до цієї людини симпатії, любові, тобто емоційного ставлення. Водночас було підтверджено потребу у більш детальному практичному вивченні проблеми, адже недостатньо вирішеним залишається питання мотивації спілкування у дошкільному віці, зокрема, вплив ступеня емоційного захоплення спільною діяльністю на цей процес.*

*Дані емпіричного дослідження особливостей мотивів спілкування дітей дошкільного віку з різним ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю засвідчили, що чим вищим є ступінь емоційного захоплення дошкільниками спільною діяльністю, тим вищий ступінь розвитку мотивів спілкування їм притаманний. В якості основних показників міжособистісних стосунків були використані такі параметри, як суб'єктивна значущість однолітка для дитини, яка проявляється у загальному інтересі до інших; спрямованість на однолітка, тобто здатність поступитись, допомогти; здатність до співчуття і співпереживання, а також вибір дитини (надати чи ні допомогу своєму однолітку), ступінь емоційного захоплення діяльністю і знак її вираженості (позитивний чи негативний); характер поведінки дитини, її емоційний прояв, мовні висловлювання.*

*Було доведено, що ступінь емоційного захоплення дошкільників спільною діяльністю здебільшого співвідноситься з рівнем розвитку у них здатності поступитись та прагнення допомогти. Отже, мотиви спілкування дошкільника з іншими дітьми відрізняють в залежності від ступеня його емоційного захоплення спільною діяльністю, адже нами було виявлено, що чим вищий у дошкільників ступінь емоційного*

*захоплення діяльністю, тим вищий у них рівень розвитку здатності поступитись та прагнення допомогти.*

**Ключові слова:** спілкування, мотиви спілкування, дошкільний вік, емоційне захоплення спільною діяльністю, здатність поступитись, прагнення допомогти.

**Постановка проблеми.** Сьогодні спілкування виступає досить важливим елементом людського співжиття та взаємин. Із самого народження людина вступає у різноманітні відносини з оточуючими. Спілкування є необхідною умовою її існування і, разом з тим, одним із основних чинників і найважливішим джерелом її розумового розвитку в онтогенезі.

Потреба в контакті з іншими знаходить вияв уже в дошкільному віці. У процесі спілкування збагачуються емоції, відбувається розумовий, психічний і моральний розвиток дитини. З іншого боку, дефіцит спілкування в дитячому віці негативно впливає на весь подальший розвиток дитини, на формування її як особистості. У цьому контексті актуальності набуває проблема вивчення мотивації спілкування у дошкільному віці.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження феномену спілкування були здійснені такими вченими, як Г. М. Андреева, Є. І. Головаха, В. О. Кан-Калік, М. Н. Корнев, А. Б. Коваленко, Л. Є. Орбан-Лембрик, В. В. Москаленко, М. І. Пірен, Т. К. Чмут, В. Т. Циба, Т. С. Яценко та ін. Проблема мотивації також досліджується у психології досить широко (Ю. З. Гільбух, Т. О. Гордєєва, Є. П. Ільїн, Г. С. Костюк, С. Д. Максименко, А. К. Маркова, М. В. Матюхіна, С. Л. Рубінштейн, В. А. Семиченко, Х. Хекхаузен, Ю. М. Швалб, П. М. Якобсон та ін.). Психологічні дослідження онтогенезу мотивації, зокрема, і мотивації спілкування були здійснені такими вченими, як С. С. Канюк, Т. М. Марютіна, С. Г. Москвичов, В. Д. Шадриков та ін.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень цієї проблеми, її не можна вважати повністю розробленою. Зокрема, недостатньо вирішеним залишається питання мотивації спілкування у дошкільному віці, зокрема, вплив ступеня емоційного захоплення спільною діяльністю на цей процес.

У зв'язку з цим можна сформулювати **мету статті**, яка полягає у проведенні порівняльного аналізу мотивів



спілкування дошкільників з різним ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** У психології під мотивом спілкування розуміють бажання спілкуватися з певною, але не завжди ясно усвідомлюваною метою. В основі мотивації спілкування лежать певні цілі спілкування (Ильин, 2008).

Мотиви спілкування не завжди статичні, тобто вони можуть змінюватися у ході спілкування. Причинами змін може слугувати вплив співрозмовника, ситуації й умов спілкування. Центральним моментом у мотивації спілкування стає вибір постійного або ситуативного партнера спілкування. Потреба у спілкуванні виникає в ході життя, формується в життєвій практиці взаємодії індивіда з оточуючими людьми. Сама потреба полягає у прагненні людини до пізнання й оцінки інших людей, а через них і з їх допомогою – до самопізнання й самооцінки (Ильин, 2008).

Найбільш поширеною причиною вибору постійного партнера спілкування, зокрема дітьми, за даними багатьох авторів є привабливість іншої людини як особистості за моральними, діловим або фізичними якостями, прояв до цієї людини симпатії, любові, тобто емоційного ставлення (Лисина, Галигузова, n.d.). Так, у дошкільнят прихильність до ровесників забезпечують такі їхні якості, як чуйність, прояв турботи і уваги, справедливості, привітності, врахування інтересів іншого, дружелюбності (Діти і соціум..., 2006). Таким чином, необхідно підкреслити, що потреба у спілкуванні та певна мотивація спілкування все-таки існує. Вона є тільки однією з причин спілкування як виду активності людини.

Отже, питання про наявність у людини власне потреби у спілкуванні, специфічної у порівнянні з іншими соціальними і духовними потребами, залишається відкритим. Це вимагає більш детального практичного розгляду проблеми. З метою вивчення психологічних особливостей мотивації спілкування у дошкільньому віці нами було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 50 дітей дошкільнього віку віком від 4 до 6 років.

З метою визначення одного з аспектів просоціальної поведінки дошкільників – здатності поступитись – до програми

дослідження було включено методика «Малюнок» за О. О. Смірноюю (Смирнова, Холмогорова, 2005). В якості основних показників міжособистісних стосунків тут використовуються наступні параметри: суб'єктивна значущість однолітка для дитини, яка проявляється у загальному інтересі до інших; спрямованість на однолітка, тобто здатність поступитись, допомогти; здатність до співчуття і співпереживання. Узагальнений варіант результатів дослідження поданий у табл. 1.

Таблиця 1

**Рівень розвитку здатності поступитись у дошкільників (у %)**

<i>Рівень розвитку здатності поступитись</i>	<i>К-сть досліджуваних (%)</i>
Високий	28
Середній	58
Низький	10
Повна байдужість до діяльності однолітків	4

За даними таблиці можемо говорити про переважання у групі дошкільників середнього рівня розвитку здатності поступитись (58 %), тобто тенденції переважно йти назустріч іншим у міжособистісній взаємодії. Також у групі дошкільників значними показниками представлений високий рівень розвитку здатності поступитись (28 %), тобто схильність завжди йти назустріч іншим у міжособистісній взаємодії, допомагати та поступатись їм у спільній діяльності.

Значно менше вираженим є низький рівень розвитку здатності поступитись (10 %), тобто ці діти не схильні у міжособистісній взаємодії та спільній діяльності йти назустріч іншим, поступитись у власних інтересах. Повна байдужість до діяльності однолітків є найменше вираженою серед дошкільників (4 %). Їм непритаманна здатність поступитись, тобто має прояв явище дитячого егоцентризму.

Отже, можемо зробити висновок, що досліджуваним дітям дошкільного віку більшою мірою притаманна здатність поступатись іншим у спільній діяльності.

Наступним етапом роботи було визначення прагнення і бажання допомогти ровеснику як одного з аспектів просоціальності поведінки дошкільників. З цією метою

проаналізуємо результати проведення методики «Головоломка» за О. О. Смірноюю (Смирнова, Холмогорова, 2005). В якості основних показників міжособистісних стосунків нами фіксувалися: вибір дитини (надати чи ні допомогу своєму однолітку), ступінь емоційного захоплення діяльністю і знак її вираженості (позитивний чи негативний); характер поведінки дитини, її емоційний прояв, мовні висловлювання. Узагальнений варіант даних дослідження поданий нижче у табл. 2.

*Таблиця 2*

**Рівень розвитку прагнення допомогти товаришу у дошкільників (у %)**

<i>Рівень розвитку прагнення допомогти</i>	<i>К-сть досліджуваних (%)</i>
Високий	24
Середній	52
Низький	18
Повна байдужість до потреби однолітків у допомозі	6

За даними таблиці можемо говорити, що у групі дошкільників переважають показники середнього рівня розвитку прагнення допомогти (52 %). Цим досліджуваним притаманне прагнення часто надавати допомогу товаришам у ситуаціях, що цього потребують, та у міжособистісній взаємодії. Також у групі дошкільників представлений високий рівень розвитку прагнення допомогти (24 %), тому можемо припустити стійку схильність цих дітей допомагати оточуючим у спільній діяльності.

Дещо менш вираженим є низький рівень розвитку прагнення допомогти – 18 %. Ці діти не виявляють схильність у міжособистісній взаємодії та спільній діяльності йти назустріч іншим та допомагати їм. Повна байдужість до потреби однолітків у допомозі є найменше вираженою серед дошкільників (6 %). Їм непритаманне прагнення допомагати товаришам у діяльності, вони байдуже дивляться на ретельні спроби інших дітей вирішити задачу, а деякі навіть зловтішаються з приводу невдач інших дошкільнят.

Отже, можемо зробити висновок, що більшості дошкільників переважно притаманне прагнення допомагати одноліткам у взаємодії та спільній діяльності.

З метою визначення якісних особливостей дитячих відносин до програми дослідження було включено методику «Мозаїка» (за О. О. Смірноюю) (Смирнова, Холмогорова 2005). В якості основних показників міжособистісних стосунків нами використовувались результат вибору дитини, характер її дій, а також ступінь емоційного захоплення діяльністю іншого і її знак (позитивний чи негативний). Узагальнений варіант даних проведення дослідження поданий у табл. 3.

Таблиця 3

**Якісні особливості відносин дошкільників у групі однолітків (у %)**

<i>Ступінь емоційного захоплення</i>	<i>Досліджувані (%)</i>
Високий	24
Середній	56
Низький	14
Повна байдужість до однолітків	6

За даними таблиці, більшість опитаних дошкільників (56 %) характеризуються середнім ступенем емоційного захоплення. Такі діти захоплені діяльністю однолітків, але значну частину уваги приділяють все ж своїй діяльності. Менш значну групу (24 %) утворюють дошкільники, які характеризуються високим ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю з однолітками. Такі діти поділяють почуття однолітків, більше зайняті їх роботою, забуваючи про власні переживання, про свою роботу.

Ще меншій кількості дошкільників (14 %) властивий низький ступінь емоційного захоплення діяльністю однолітків та спільною діяльністю з ними. Суб'єктивна значущість однолітка для таких дітей проявляється у загальному інтересі до інших та спрямованості на однолітка. Найменша кількість досліджуваних (6 %) характеризуються повною байдужістю до однолітків. Їм непритаманна схильність допомогти однолітку, здатність до співчуття і співпереживання.

Отже, можемо зробити висновок, що більшість дошкільників є емоційно захопленими спільною діяльністю з

однолітками, проте більшу увагу схильні приділяти своїй діяльності.

Доцільно визначити характер зв'язку між ступенем емоційного захоплення дошкільників діяльністю та рівнем розвитку у них здатності поступитися та прагнення допомогти. Дані першого етапу порівняльного дослідження подані на рис. 1.

За даними діаграми, серед дошкільників з високим ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 12 % опитаних мають високий рівень здатності поступитися і ще 12 % володіють середнім рівнем розвитку цієї якості. У групі дошкільників із середнім ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 10 % досліджуваних характеризуються високим рівнем здатності поступитися, 44 % – середнім і ще 2 % – низьким рівнем.

Серед дошкільників з низьким ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 6 % опитаних водночас мають високий рівень здатності поступитися, 2 % володіють середнім рівнем розвитку цієї якості і ще 6 % – низьким. У групі дошкільників, які мають найнижчий ступінь емоційного захоплення спільною діяльністю, 2 % досліджуваних характеризуються низьким рівнем здатності поступитися і ще 4 % демонструють повну байдужість до однолітків.

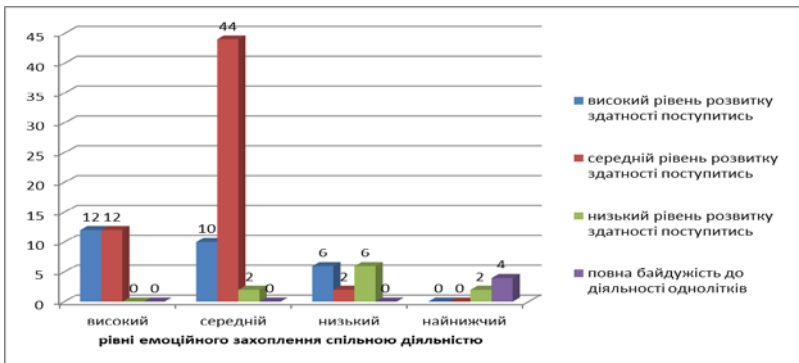


Рис. 1. Аналіз рівня розвитку у дошкільників здатності поступитися в залежності від ступеня емоційного захоплення спільною діяльністю (у %)

Отже, можемо зробити висновок, що ступінь емоційного захоплення дошкільників спільною діяльністю здебільшого співвідноситься з рівнем розвитку у них здатності поступитись.

Дані другого етапу порівняльного дослідження подані на рис. 2.

Як можемо побачити з аналізу даних таблиці та діаграми, серед дошкільників з високим ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 16 % опитаних мають високий рівень прагнення допомогти і ще 8 % володіють середнім рівнем розвитку цієї якості. У групі дошкільників із середнім ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 8 % досліджуваних характеризуються високим рівнем прагнення допомогти, 44 % – середнім і ще 4 % – низьким.

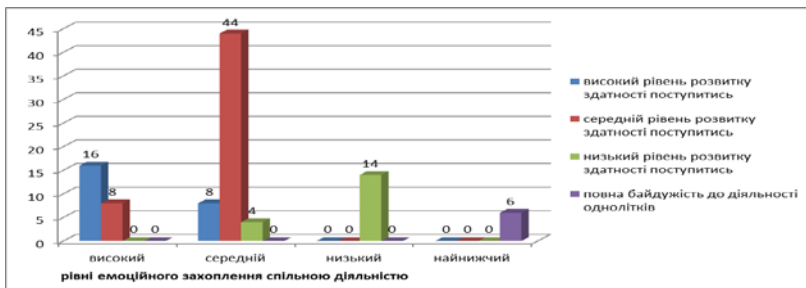


Рис. 2. Аналіз рівня розвитку у дошкільників прагнення допомогти в залежності від ступеня емоційного захоплення спільною діяльністю (у %)

Серед дошкільників з низьким ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю 14 % опитаних мають високий рівень прагнення допомогти. У групі дошкільників, які мають найнижчий ступінь емоційного захоплення спільною діяльністю, 6 % досліджуваних демонструють повну байдужість до однолітків.

Отже, можемо зробити висновок, що ступінь емоційного захоплення дошкільників спільною діяльністю здебільшого співвідноситься з рівнем розвитку у них прагнення допомогти, як і на першому етапі дослідження.

Для доведення статистичної значущості зафіксованих відмінностей у рівнях вираження мотивів спілкування дошкільників з різним ступенем емоційного захоплення

спільною діяльністю нами був використаний  $r_{xy}$  критерій кореляції Пірсона (Сидоренко, 2002). Детальне обчислення кореляційної залежності проводилося нами за допомогою пакету статистичних комп'ютерних програм IBM SPSS Statistics for Windows, Version 23.0. В узагальненому вигляді дані обрахунку представлені у табл. 4.

Таблиця 4

**Характеристика кореляційних зв'язків між мотивами спілкування дошкільників та їхнім ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю**

Мотиви спілкування дошкільників	Ступінь емоційного захоплення спільною діяльністю
Здатність поступитись	0,360*
Прагнення допомогти	0,406*

За даними таблиці можемо зробити висновок про те, що спостерігається наявність лінійної помірної кореляції між таким мотивом спілкування, як здатність поступитись та ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю (0,360) при  $p \leq 0,05$ , а також між таким мотивом спілкування, як прагнення допомогти та ступенем емоційного захоплення спільною діяльністю (0,460) при  $p \leq 0,05$ .

Отже, можемо стверджувати, що чим вищим є ступінь емоційного захоплення дошкільниками спільною діяльністю, тим вищий ступінь розвитку мотивів спілкування їм притаманний.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** За результатами дослідження можемо зробити висновок, що ступінь емоційного захоплення дошкільників спільною діяльністю здебільшого співвідноситься з рівнем розвитку у них здатності поступитись. Також ступінь емоційного захоплення дошкільників спільною діяльністю здебільшого співвідноситься з рівнем розвитку у них прагнення допомогти. Отже, мотиви спілкування дошкільника з іншими дітьми відрізняють в залежності від ступеня його емоційного захоплення спільною діяльністю, адже нами було виявлено, що чим вищий у дошкільників ступінь емоційного захоплення діяльністю, тим вищий у них рівень розвитку здатності поступитись та прагнення допомогти.

Проведене дослідження не вичерпує усіх аспектів проблеми, що вивчається. Перспективи подальших розвідок з обраної тематики полягають у виявленні зв'язку між особливостями мотивації спілкування з однолітками та з дорослими у дошкільників, що може стати предметом наших подальших досліджень.

#### **Список використаних джерел**

- Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 512 с.
- Лисина М. И., Галигузова Л. Н. Становление потребности детей в общении со взрослыми и сверстниками. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=176957>.
- Діти і соціум: особливості соціалізації дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за ред. А. Богущ та Н. Гавриш. Луганськ : Альма-матер, 2006. 368 с.
- Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, приемы, коррекция. Москва : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. 158 с.
- Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 350 с.

#### **References**

- Ilin, E. P. (2008). *Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]*. St. Petersburg: Piter [in Russian].
- Lisina, M. I., & Galiguzova, L. N. (2021). *Stanovlenie potrebnosti detey v obschenii so vzroslyimi i sverstnikami [Formation of the need for children to communicate with adults and peers]*. Retrieved from: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=176957> [in Russian].
- Bohush, A., & Havrysh, N. (Eds.) (2006). *Dity i sotsium: osoblyvosti sotsializatsii ditei doshkilnoho ta molodshoho shkilnoho viku [Children and society: peculiarities of socialization of children of preschool and primary school age]*. Lugansk: Alma Mater [in Ukrainian].
- Smirnova, E. O., & Holmogorova, V. M. (2005). *Mezhlichnostnyie otnosheniya doshkolnikov: diagnostika, priemy, korrektsiya [Interpersonal relationships of preschoolers: diagnostics, techniques, correction]*. Moscow: Gumanitarnyyi izdatelskiy tsentr VLADOS [in Russian].
- Sidorenko, E. V. (2002). *Metody matematicheskoy obrabotki v psihologii [Methods of mathematical processing in psychology]*. St. Petersburg: Rech [in Russian].



*N. Yudina*

**COMPARATIVE ANALYSIS OF COMMUNICATION MOTIVES OF PRESCHOOLERS' WITH VARIOUS DEGREES OF EMOTIONAL ADMIRATION OF JOINT ACTIVITY**

*The article presents the results of theoretical and empirical research of psychological peculiarities of communication motivation of preschoolers who have different degrees of emotional admiration of joint activity. As a result of theoretical analysis, it was found that the most common reason for children to choose a communication partner is the attractiveness of another person as a personality due to the moral, business or physical qualities, a manifestation of sympathy, love to this person, i.e. emotional attitude. At the same time, the need for a more detailed practical study of the problem was confirmed, because the issue of communication motivation in preschool age, in particular, the influence of the degree of emotional admiration of joint activity on this process, remains insufficiently resolved.*

*The data of an empirical study of the peculiarities of communication motives of preschool children with different degrees of emotional admiration of joint activity showed that the higher the degree of emotional interest of preschoolers for joint activity is, the higher the degree of development of communication motives they have. Parameters such as the subjective significance of a peer for a child, which is manifested in the general admiration of others; peer orientation, i.e. the ability to concede, to help; ability to empathy, as well as the child's choice (to help or not to help to his or her peers), the degree of emotional admiration of the activity and an indication of its expression (positive or negative); the nature of the child's behavior, its emotional expression, speech, were used as the main indicators of interpersonal relationships.*

*It was proved that the degree of preschoolers' emotional admiration of joint activity is largely correlated with the level of development of their ability to concede and the willingness to help. Thus, the motives of communication of the preschooler with other children differ depending on the degree of his or her emotional admiration of joint activity, because it was found that the higher the degree of emotional admiration of preschoolers is, the higher the level of development of the ability to concede and the willingness to help they have.*

**Keywords:** *communication, communication motives, preschool age, emotional admiration of joint activity, ability to concede, willingness to help.*

Надійшла до редакції 1.08.2021 р.

УДК 373.3.015.3:159.955

© Т. А. Яновська, 2021

orcid.org/0000-0002-7144-689X

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239980>

**ЯНОВСЬКА Тамара Анатоліївна**

*кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології  
Полтавського національного педагогічного університету  
імені В. Г. Короленка*

## **ТВОРЧЕ МИСЛЕННЯ ТА УЯВА В СТРУКТУРІ КРЕАТИВНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

*Дана стаття присвячена теоретичному аналізу проблеми психологічних особливостей розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку. Характеризується мислення як пізнавальний процес. Розкривається сутність поняття «творче мислення» та аналізуються його критерії. Обґрунтовуються особливості формування творчого мислення в учнів початкових класів та аналізуються прийоми його розвитку. Аналізуються основні методи дослідження психологічних особливостей розвитку творчого мислення молодших школярів. Схарактеризовано вибірку, етапи дослідження та проаналізовано отримані результати вивчення психологічних особливостей розвитку творчого мислення учнів початкової школи.*

**Ключові слова:** *молодший шкільний вік, розвиток, мислення, творче мислення, пізнавальний процес, критерії творчого мислення, продуктивна уява, вербальна творчість, креативність, оригінальність мислення, розвиток фантазії та креативності.*

**Постановка проблеми.** Потреба сучасного суспільства у фахівцях, які володіють методологічним, системним і творчим мисленням, актуалізує питання про науково обґрунтовану систему формування цих типів мислення. Окремим аспектам проблеми творчого мислення присвячені роботи з питань психології творчої діяльності, вивчення проблеми здібностей, розвитку творчого мислення в онтогенезі, специфіки формування творчого мислення учнів закладу середньої освіти. Однак, не зважаючи на значну кількість досліджень феномену творчого мислення, проблема його впливу на навчальну діяльність молодших школярів висвітлена недостатньо.

Водночас молодший шкільний вік є надзвичайно важливим етапом цілеспрямованого формування творчого мислення в процесі навчання. У сучасній віковій та педагогічній психології проблема розвитку мислення учня початкової школи займає одне з центральних місць. Це не випадково, оскільки результати психологічних досліджень свідчать про те, що найбільш активно мислення розвивається саме в період молодшого шкільного віку. Водночас аспекти критеріїв творчого мислення, умов формування креативності в учнів початкової школи залишаються недостатньо з'ясованими. На основі психолого-педагогічної літератури зроблено висновок про існування суперечності між потребою суспільства у творчих особистостях та недостатньою розробленістю засобів впливу на розвиток творчого мислення, особливо на початкових етапах навчання. Саме тому, особливого наукового й практичного значення набуває питання дослідження психологічних особливостей розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У психолого-педагогічній літературі активно дискутується питання про сутність творчого мислення. Одні вчені вважають його похідним від інтелекту (Р. Кеттелл, Р. Стернберг), інші – результатом взаємодії інтелекту та креативності як незалежних факторів (Дж. Гілфорд, Е. Торранс, В. Дружинін) (Винославська, 2005).

На думку Р. Воробйова, характерною особливістю мислення молодших школярів є тенденція до використання відомих прийомів при розв'язуванні нових задач. Він підкреслював, що здібності до творчості у дітей формуються поступово, проходячи кілька стадій розвитку: дієве, причинне та евристичне (Воробйова, 2006). Як зазначає Г. Люблінська, у молодших школярів, при виконанні нових, за змістом, завдань, ще продовжує яскраво виявлятися конкретність мислення (Дуткевич, 2012). О. Скрипченко відзначає, що учні початкової школи застосовують переважно практично-дієвий і образно-мовний аналіз (Скрипченко, 2009).

С. Лазарева наголошує, що оригінальність мислення дитини виражається у фантазуванні. Ця якість творчого мислення залежить від уміння подумки пов'язувати образи предметів, які зазвичай не пов'язуються. Потужні можливості формування

творчого мислення молодших школярів закладено в структуру навчальної діяльності. Так, Т. Юхимець вказує, що в умовах навчання у мисленнєвій діяльності учнів початкової школи змінюються співвідношення образних і понятійних, конкретних і абстрактних компонентів. Ці зміни відбуваються по-різному, залежно від змісту навчання, і визначають не лише уміння дитини вчитися, але й характер оперування набутими знаннями (Тітов, 2007; Юхимець, 2009).

Тим не менш, на сучасному етапі розвитку нової української школи, існують проблеми з розвитком у молодших школярів творчого мислення, не розкриті в умовах кардинальних соціально-економічних змін. Зокрема, поза увагою науковців залишилися проблеми розвитку творчого мислення школярів початкової школи, тоді як психодіагностика особливостей розвитку креативного мислення є дуже важливою, оскільки наявність недостатньої кількості дітей з середнім й високим рівнем розвитку творчого мислення, в умовах існування сучасної освіти, може виявитися у погіршенні результатів навчальної діяльності молодших школярів.

**Постановка завдань.** *Об'єктом* дослідження є творче мислення у молодшому шкільному віці. *Предметом* дослідження є психологічні особливості розвитку творчого мислення молодших школярів. *Метою* дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження психологічних особливостей розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку.

Відповідно до мети, об'єкта та предмету дослідження визначені такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз джерел про психологічні особливості розвитку творчого мислення у школярів початкової школи.

2. Емпірично дослідити психологічні особливості розвитку творчого мислення у школярів початкової школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В ході проведеного емпіричного дослідження вивчалися психологічні особливості розвитку творчого мислення дітей молодшого шкільного віку. Вибіркою було охоплено 50 учнів загальноосвітньої школи №7 м. Полтави, які навчаються у першому (6-7 років) та третьому (8-9 років) класах.

За допомогою методики «Домальовування фігур» (за Е. Торренсом, адаптація О. Д'яченко), розглянемо особливості стану оригінальності мислення молодших школярів (див. табл. 1.).

Таблиця 1

**Показники рівня оригінальності мислення молодших школярів (%)**

Клас	Рівні		
	низький	середній	високий
I	36,2	41,3	22,5
III	19,2	47,7	33,1

Згідно відтворених у табл. 1 результатів, 36,2% учнів першого класу мають низький рівень оригінальності мислення, 41,3% – середній рівень, 22,5% – високий рівень. Серед учнів третього класу 19,2% притаманний низький рівень оригінальності мислення, 47,7% – середній рівень і 33,1% – високий рівень розвитку оригінальності мислення. Таким чином, оригінальність мислення учнів початкової школи поступово зростає. Це свідчить про те, що школярі навчаються оперувати образними і понятійними, конкретними і абстрактними поняттями, аналізуючи їх суттєві властивості та створюючи нові. Виконуючи завдання, учні третього класу створювали більш оригінальніше образи, щоразу давали їм нові назви, що можна пояснити більш життєвим досвідом учнів та навичками аналізувати і синтезувати елементи предмету. Більшість старших учнів намагалися відтворювати нові образи на відміну від учнів першого класу, які створювали предмети, побачені у повсякденному житті. Переважна частина учнів третього класу перед виконанням зображення аналізують майбутній малюнок, планують свою діяльність, нестандартно підходять до розв'язання завдання, а школярів першого класу лише намагаються відтворити те, що пригадали з побаченого. Зображуючи предмети, старші школярі часто переходять від одного класу речей до інших, тоді як малюнки учнів першого класу були схожі між собою за тематикою.

Але у більшості учнів молодшого шкільного віку оригінальність мислення все ж розвинута недостатньо, тобто школярі ще відчувають труднощі в умінні пов'язувати образи предметів, які зазвичай не пов'язуються. Частина дітей ще не на

достатньому рівні вміють ставити й аналізувати цілі свої діяльності, орієнтуватися в різних ситуаціях, приймати рішення, перевіряти результати й корегувати її з урахуванням зміни ситуації.

За допомогою методики «Придумай гру» (за Р. Немовим), розглянемо особливості розвитку фантазії молодших школярів (див. рис. 1).

Як слідує з рис. 1, для 12,1% учнів першого класу характерний дуже низький рівень розвитку, для 19,4% – низький рівень розвитку, для 43,1% – середній рівень розвитку, для 20% – високий рівень розвитку й для 5,4% – дуже високий рівень розвитку фантазії. Для 6,5% учнів третього класу є притаманним дуже низький рівень розвитку, для 11,8% – низький рівень розвитку, для 36,2% – середній рівень розвитку, для 33,1% – високий рівень розвитку й для 12,4% – дуже високий рівень розвитку фантазії. Згідно отриманих результатів видно, що фантазія у школярів третього класу більш розвинута, ніж у школярів першого класу.

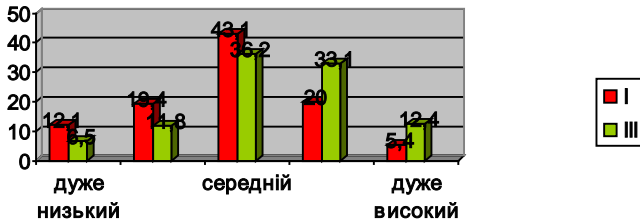


Рис. 1 Аналіз рівня розвитку фантазії молодших школярів (%)

Під час виконання завдання, старші школярі швидше, ніж молодші учні, придумували оригінальні назви гри, навіть давали кілька назв. Вони більш детально описували хід гри, завдання для учасників, їх ролі. Підкреслимо, що учні третього класу розривали критерії оцінювання результатів, а першокласники часто обмежувалися однією-двома фразами.

Першокласники іноді перестрибували з однієї частини гри на іншу, третьокласники працювали більш сплановано і детально. Це можна пояснити тим, що у молодших школярів фантазія надзвичайно бурхлива, яскрава, з характерними рисами

некерованості. В ході учіння дітей фантазія поступово розвивається, зокрема поступово вдосконалюється відтворююча уява, стаючи все більш реалістичною та керованою. Щороку у школярів початкової школи формується й творча уява, на базі минулого досвіду з'являються нові образи, від простого до вільного комбінування уявлень діти поступово переходять до логічно обґрунтованої побудови нових образів. Зростає швидкість утворення образів фантазії, як і вимогливість дітей до витворів власної уяви.

За допомогою опитувальника креативності Рензуллі (за модифікацією О. Тунік), розглянемо особливості розвитку креативності молодших школярів (див. табл. 2).

Таблиця 2

### Показники рівня креативності молодших школярів (%)

Клас	Рівні		
	низький	середній	високий
I	30,2	45,4	24,4
III	16,0	47,8	36,2

Як видно з табл. 3., у 30,2% першокласників креативність розвинута на низькому рівні, у 45,5% – на середньому рівні і у 24,4% – на високому рівні. У 16% третьокласників розвиток креативності знаходиться на низькому рівні, у 47,8% – на середньому рівні, у 36,2% – на високому рівні. Отримані результати свідчать, що учні третього класу є більш допитливими, часто висувають нові ідеї та самі пропонують оригінальні шляхи їх виконання. При цьому старші школярі можуть керувати власною поведінкою, оцінити її, зважають на думку інших. Першокласники ж у більшості випадків гостро реагують на критику, можуть замкнутися у собі чи бурхливо відповісти на зауваження. Учні старшого класу вже можуть самі вказати на помилки інших, але роблять це більш виважено й конструктивно. До повноцінної творчої діяльності здатна лише людина, яка володіє розвиненим внутрішнім планом дій, що дозволяє їй асимілювати потрібним чином суму спеціальних знань, необхідної для її подальшого розвитку, а також мати особистісні якості, без яких неможлива справжня творчість. Більш розвинуті внутрішній план дій, процеси пізнавальної

сфери та знання й вміння з різних галузей мають учні третього класу, що є підґрунтям для розвитку їх креативності.

За загальним рівнем креативності із виборок молодших школярів двох класів можна виділити три підгрупи: досліджувані з низьким, середнім та високим рівнем креативності. Середні значення креативності, оригінальності мислення й рівня розвитку фантазії в підгрупах з різним рівнем розвитку креативності наведені у таблиці 3.

Таблиця 3

**Кількісні середні значення оригінальності мислення й рівня розвитку фантазування в підгрупах з різним рівнем розвитку креативності (%)**

Підгрупи за рівнем креативності (n=50)	Кількісні середні значення креативності		Кількісні середні значення оригінальності мислення		Кількісні середні значення рівня розвитку фантазії	
	1-й клас	3-й клас	1-й клас	3-й клас	1-й клас	3-й клас
Низька креативність	30,2	16,0	36,2	19,2	19,4	11,8
Середня креативність	45,4	47,8	41,3	47,7	43,1	36,2
Висока креативність	24,4	36,2	22,5	33,1	20,0	33,1

Результати, отримані в ході емпіричного дослідження, були статистично оброблені. Згідно з отриманими результатами кореляційного аналізу за критерієм Пірсона, очевидно таке:

- ◆ з'ясований тісний кореляційний зв'язок між такими показниками творчого мислення як оригінальність й фантазія (уява) ( $r=0,333$ ,  $p\leq 0,05$ );
- ◆ низький рівень креативності прямо корелює з низькими рівнями оригінальності мислення ( $r=0,195$ ,  $p\leq 0,01$ ) й фантазії ( $r=0,184$ ,  $p\leq 0,01$ );
- ◆ середній рівень креативності прямо корелює з середнім рівнем оригінальності мислення ( $r=0,210$ ,  $p\leq 0,01$ ) й має слабкий прямий зв'язок кореляції з середнім рівнем розвитку фантазії ( $r=0,16$ ,  $p\leq 0,01$ );
- ◆ високий рівень креативності має виражений прямий кореляційний зв'язок з високим рівнем оригінальності



мислення ( $r=0,22$ ,  $p \leq 0,01$ ) й значущий прямий кореляційний зв'язок високого розвитку фантазії ( $r=0,195$ ,  $p \leq 0,01$ ).

Отже, аналізуючи результати кореляційного аналізу можна сказати, що рівень креативності, що розуміється як здатність до розумового перетворення і творчості, здатності до дивергентного мислення, уміння відмовитись від стереотипного способу розв'язання задач, має позитивний кореляційний зв'язок з оригінальністю мислення (своєрідність мислення, незвичність підходу до проблеми, її нове вирішення) ( $r=0,21$ ,  $p \leq 0,01$ ). Рівень розвитку фантазії (уяви), яка являє собою створення людиною нових образів в рамках майбутнього часу, з використанням колись сприйнятого минулого і є важливим складником креативності, також має позитивний кореляційний зв'язок з креативністю ( $r=0,198$ ,  $p \leq 0,01$ ). Також підкреслимо, що творче мислення (оригінальність) та уява (фантазія) прямо пропорційно пов'язані між собою величини. Отже, із зростанням показників творчого мислення та уяви зростає рівень креативності і навпаки.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Мислення є вищим пізнавальним процесом, що являє собою породження нового знання, активну форму творчого відображення і перетворення людиною дійсності. Творче мислення передбачає наявність таких складників: уміння орієнтуватися на суттєві ознаки об'єктів і явищ, уміння підкорятися законам логіки, організувати свої дії відповідно до цих законів, уміння здійснювати логічні операції (класифікація, систематизація, аналіз, синтез), свідомо їх аргументувати, уміння будувати припущення і робити наслідки із даних посилянь. Творчий характер мислення проявляється в таких його якостях, як гнучкість, оригінальність, швидкість, глибина (відсутність скутості, стереотипності), рухливість. Творче мислення молодших школярів характеризується такими особливостями: дитина розв'язує розумові задачі, уявляючи їх умови; мислення стає позаситуативним; освоєння мовлення призводить до розвитку розмірковування як способу розв'язання розумових задач; виникає розуміння причинності явищ; з'являється нове співвідношення розумової і практичної діяльності, коли

практичні дії виникають на основі попереднього міркування; зростає планованість мислення; експеримент виникає як спосіб, що допомагає зрозуміти приховані зв'язки і відносини, застосовувати наявні знання, спробувати свої сили; формуються передумови таких якостей розуму, як самостійність, гнучкість, допитливість, проблемність. Емпірично встановлено, що з віком у молодших школярів зростає оригінальність мислення. Це припускає твердження про те, що навчальна діяльність молодших школярів має позитивний вплив на розвиток їх творчого мислення. Але у багатьох учнів початкової школи показник оригінальності мислення розвинений недостатньо, тобто школярів ще відчувають труднощі в умінні пов'язувати образи предметів, які зазвичай не пов'язуються. Інша частина дітей ще не на достатньому рівні вміють ставити й аналізувати цілі своєї діяльності, орієнтуватися в різноманітних ситуаціях, приймати рішення, перевіряти результати і корегувати діяльність з урахуванням зміни ситуації. Доведено, що у молодших школярів фантазія надзвичайно бурхлива, яскрава, з характерними рисами некерованості. В ході учіння вона поступово розвивається, зокрема вдосконалюється відтворююча уява, стаючи все більш реалістичною та керованою. Поступово у дітей початкової школи формується й творча уява, на базі минулого досвіду з'являються нові образи, від простого довільного комбінування уявлень учні переходять до логічно обгрунтованої побудови нових образів. Зростає швидкість утворення образів фантазії, як і вимогливість дітей до витворів власної уяви.

Перспективами подальших розвідок може слугувати вивчення питання особливостей динаміки розвитку творчого мислення молодших школярів, враховуючи при цьому особливості навчальної діяльності учнів.

#### ***Список використаних джерел***

- Винославська О. В. Психологія. К. : ІНКОС, 2005. 412 с.
- Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Вікова та педагогічна психологія. К. : Каравела, 2009. 400 с.
- Воробйова Р. М. Розвиток творчого мислення учнів. *Географія : науково-методичний журнал*. 2006. № 1. С. 4-6.
- Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. К. : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.

- Тітов І. Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів як компонент становлення їхньої суб'єктності : дис...канд. психол. наук : 19.00.07; Інститут психології імені Г. С. Костюка АНП України. К., 2007. 223 с.
- Юхимець Т. О. Виховуємо творчу особистість. *Постметодика*. 2009. № 1. С. 27-34.

### **References**

- Vinoslavskaya, O.V. (2005). *Psychologia [Psychology]*. Kyiv: INKOS [in Ukrainian].
- Skipchenko, O.V. (2009). *Vikova ta pedagogichna psychologia [Age and pedagogical psychology]*. Kyiv: Karavela [in Ukrainian].
- Vorobiova, R.M. (2006). Rozvitok tvorchogo mislennia uchniv [Development of creative thinking of students]. *Geografiia: naukovo-metodichnii zhurnal [Geography: scientific and methodical journal]*, 1, 4-6 [in Ukrainian].
- Dutkevich, T.V. (2012). *Ditiacha psychologia [Child psychology]*. Kyiv: Tsentr uchbovoi literature [in Ukrainian].
- Titov, I.G. (2007). Rozvitok tvorchoi uяви molodshikh shkoliariv iak component stanovlennia ikhnoi subektnosti [Development of creative imagination of junior schoolchildren as a component of formation of their subjectivity] Candidate of psychological sciences thesis. Kyiv: GS Kostyuk Institute of Psychology, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine [in Ukrainian].
- Yukhimets, T.O. (2009). Vskhovuemo tvorchu osobistist [We cultivate a creative personality]. *Postmetodika [Postmethodology]*, 1, 27-34 [in Ukrainian].

**T. Yanovska**

### **CREATIVE THINKING AND IMAGINATION IN THE STRUCTURE OF JUNIOR SCHOOLCHILDREN CREATIVITY**

*This article is devoted to the theoretical analysis of the problem of psychological features of the development of creative thinking of children of primary school age. Thinking is characterized as a cognitive process in which objects and phenomena of reality are reflected in their essential features, connections and relationships. Thinking arises on the basis of practical activities of sensory cognition. The difference between thinking and other mental processes is that it is almost always associated with the presence of a problem situation, the task to be solved and the active change of the conditions in which the task is set. The paper reveals the essence of the concept of "creative thinking" and analyzes its criteria.*

*Creative thinking is seen as a type of thinking characterized by the creation of a subjectively new product and new formations in the cognitive activity on the way to its formation. The theory of creative thinking is substantiated, which contains many different approaches to determining its mechanisms and patterns: dialogic, dialectical, critical, reflexive, lateral, positive thinking. The peculiarities of the*

*formation of creative thinking in primary school students are substantiated and the methods of its development are analyzed, namely: the development of students' independence, their ability to move independently from one stage to another, mastering the ability to find the most rational way to solve non-standard problems.*

*The main methods of research of psychological features of development of creative thinking of junior schoolchildren are analyzed: the technique "Drawing of figures" (modification of the technique of E. Torrens, developed by O. Dyachenko), which is aimed at assessing the abilities of junior schoolchildren to productive imagination (figurative creativity); the method "Invent a game" (according to R. Nemov) is aimed at assessing the flexibility, non-standard, originality of the child in the field of verbal creativity; Renzulli's creativity questionnaire (modified by O. Tunik) allows to diagnose the level of development of creative thinking (creativity) of primary school children by identifying the creative initiative of primary school students by the method of experts.*

*The sample, stages of research are characterized and the received results of studying of psychological features of development of creative thinking of pupils of elementary school are analyzed.*

**Keywords:** *primary school age, development, thinking, creative thinking, cognitive process, criteria of creative thinking, productive imagination, verbal creativity, creativity, originality of thinking, development of imagination and creativity.*

Надійшла до редакції 26.06.2021 р.

# АКМЕОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА ОСОБИСТОСТІ ЯК СУБ'ЄКТА ПРАЦІ ТА СПІЛКУВАННЯ

УДК 37.063:155.9:316.48:316.6

© К. М. Муліка, 2021

orcid.org/0000-0002-4959-3789

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239982>

**МУЛІКА Катерина Миколаївна**

*аспірант лабораторії політико-правових відносин  
Інституту соціальної та політичної психології НАПН України*

## КОНФЛІКТИ У НОВІЙ УКРАЇНСЬКІЙ ШКОЛІ: ВІД БОРОТЬБИ З БУЛІНГОМ ДО РОЗВ'ЯЗАННЯ ПРОТИРІЧ РОЗВИТКУ

*У статті розкрито соціально-психологічні особливості конфліктів у новій українській школі. На основі вивчення, систематизації наявних наукових визначень «конфлікту» та можливості їх використання в умовах нової української школи, запропоноване авторське його розуміння як актуалізованих у свідомості та взаємодії учасників освітнього процесу протиріч, які змінюють систему ставлень і не дозволяють останнім співіснувати у незмінному вигляді, спонукають до трансформації суперечливих позицій, цілей, інтересів, установок тощо. Уточнено психологічний зміст понять: «конфліктна ситуація» як структурна одиниця, в якій представлені всі властивості конфлікту (часові та просторові границі визначаються проміжком часу, за який не відбувається якісних змін у перебігу конфлікту); «конфліктна діяльність» (трудова, спілкування, ігрова, самодіяльна), яка характеризується певними суперечностями мотивації особистості, способів і засобів її активності та предметно-результативних перетворень довкілля і самої себе. За результатами системного аналізу структурно-динамічних характеристик розроблена модель перебігу конфлікту в закладі освіти (школі), що передбачає суб'єктивність сприйняття людиною наявних об'єктивних протиріч, когнітивну активність людини, детерміновані конфліктом. Виявлені конструктивні сили, можливості діалектичних і каузальних конфліктів, які мають розв'язуватися у новій українській школі. За результатами емпіричного дослідження з використанням наявних у психологічній*

*науці методологій, подана характеристика конфліктів у новій українській школі.*

**Ключові слова:** булінг (цькування), конфліктна діяльність, конфліктна ситуація, нова українська школа, структурно-динамічна характеристика перебігу конфлікту, суб'єктивне ставлення.

**Постановка проблеми.** Коли сталінська цензура вилучала з прижиттєвого видання «Педагогічної поеми» видатного вітчизняного педагога, психолога і письменника А. Макаренка главу під назвою «На педагогічних вибоїнах» (Макаренко, 2003, с. 90-97), вважалось, що радянська педагогіка гуманна і безконфліктна, бо конфлікт розумівся як виключно деструктивне явище. Нова українська школа передбачає наявність конфлікту як атрибуту різноманітності в освіті, на відміну від вузького бачення конфлікту як негативного та неприпустимого явища. Концепція Нової української школи уникає насильницьких механізмів регулювання конфліктів (постановка неповнолітніх на внутрішньо-шкільний облік, груповий тиск, зловживання владою з боку педагогів тощо). Демократичні механізми розв'язання протиріч передбачають розширення свобод та відповідальності всіх учасників конфлікту не завжди є зрозумілими і прийнятним для освітян (особливо з патерналістськими настановами). Процеси реформування освіти детермінували нові конфлікти, що пов'язуються з трансформацією: 1) владно-підвладних стосунків між учасниками освітнього процесу; 2) відповідальності суб'єктів освітнього процесу; 3) традиційних для минулої політичної системи цінностей. У такій ситуації, нормативно-правове поле (Про схвалення Концепції реалізації державної політики..., 2016) вимагає від педагогів професійно, конструктивно вирішувати конфлікти, зокрема, в рамках участі у комісії з розгляду випадків булінгу (цькування). Проте, соціально-психологічні особливості конфліктів у новій українській школі майже не досліджені, їх ігнорування і нездатність вчасно розв'язувати може призводити до тривалого загострення стосунків серед учасників педагогічного процесу.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз зарубіжних та вітчизняних наукових джерел, нормативно-правового поля освіти України з проблеми конфліктів, вказує на складність цього явища через велику кількість галузей його

використання, аспектів вивчення та позитивній-негативній його оцінці. Відомий методолог психології Ф. Василюк зазначає, якщо поставити ціль знайти дефініцію, яка б не протирічила жодному із наявних поглядів на конфлікт, вона звучала б абсолютно беззмислово: конфлікт це зіткнення чогось із чимось (Василюк, 2010, с. 42). У рамках філософсько-соціологічних та психологічних традицій, конфлікт розглядається з позицій детермінування діяльності людини суб'єктивно-об'єктивними (середовищними) факторами. Перебування людини в ситуації змінює співвідношення у ній (ситуації) сил. Важливою категорією є ставлення людини до себе, інших та конкретних обставин дійсності, суб'єктивне ставлення визначає, що особистість знаходить в цих обставинах (конфліктних), як їх сприймає. Сама ситуація включає в себе людину, яка певним чином ставиться до того, що в цій ситуації відбувається (Рубинштейн, 1957). У теорії поля К. Левіна психологічний конфлікт це ситуація, у якій на індивіда одночасно діють протилежно спрямовані сили рівної величини. Розміщення приймаючого рішення у даній ситуації описуються як визначаючу конфліктну дію в полі, при чому типи конфліктів завжди обумовлюються характером валентності діючих сил, бар'єрами, що виникають при виході із конфліктного поля (Левин, 1982, с. 93-96). Конфлікт, у переліку зі стресом, фрустрацією та критичною ситуацією, вивчається як важкі обставини, необхідно пов'язані з її життєдіяльністю (Василюк, 1984). Науковці наголошують на біполярності цього явища, протиставлення двох начал, що проявляє себе в активності суб'єктів, направленої на подолання протиріч (Гришина, 2008, с. 25), запропоновані понятійні схеми аналізу структури конфлікту (Хасан, 1996; Анцупов, Шепилов, 2007; Петровская, 2008; Гришина, 2008). Цікавими є наукові розвідки щодо використання «побутової» мови: «зіткнення», «суперечність», «боротьба» при визначенні конфлікту, яке перешкоджає зрозуміти сутність цього соціально-психологічного явища. «Зіткнення» – фіксує лише наявність безпосередньої взаємодії, а конфлікти зароджуються, розвиваються, загострюються та згасають; «боротьба» передбачає зовнішні цілі (хоча конфлікт також може пов'язуватися з особистісними смислами), може

бути і станом і дією, конфлікт же не здійснюють, у ньому «перебувають» (Гірник, 2010, с. 6).

За останні десятиріччя значно збільшилась кількість праць щодо практичного використання результатів теоретично-концептуальних засад вивчення конфлікту, зокрема, організаційними психологами з управління конфліктом, способами його розв'язання, недопущення, послаблення, симптоматика, діагностика, прогнозування. У праці «Психологічні основи управління конфліктами в організації» саме «взаємодію» автори розглядають як базову категорію з вивчення організаційних конфліктів. Ученими доведено, що у різних видах взаємодії (співпраці так і суперництва) виникає ймовірність конфлікту (Карамушка, Дзюба, 2009, с. 25, 49). Науковці з управління конфліктами наголошують, що конфлікт ні погане, ні хороше явище: він розгортається залежно від наявних людських та середовищних ресурсів. Одним із чинників з профілактики конфліктів є налагоджена вертикальна та горизонтальна комунікація у школі. Особлива роль приділяється керівнику школи, який має виступати раціональним та об'єктивним, неупередженим «суддею» у конфлікті (Isabu, 2017). З позицій системного підходу у психології шкільні конфлікти розглядаються як міжсистемна взаємодія між соціальними інституціями «сім'я» і «школа». Дитина (учень) є одночасно компонентом двох систем, а поведінка обумовлюється каузальністю, коеволюцією комунікативних, інтерактивних та наративних зразків спілкування у цих системах. Описані ієрархічна та підтримуюча моделі взаємодії між школою та учнем (Седих, 2021). Делінквентність, типи кримінальної поведінки підлітків розглядається як протиріччя між особистісними особливостями розвитку та факторами систем (Седих, Моргун, 2019).

Деякі дослідники розглядають «педагогічний конфлікт» як форму прояву у навчально-виховному процесі протиріч (у т. ч. загострених) між педагогами в та учнями, при зіткненні вимог, інтересів, що потребує конструктивного усунення причин та гармонізації стосунків (Белкин, 2002).

Нам імпонує психологічний підхід до вивчення конфлікту, у якому беруться до уваги як середовищні, так і суб'єктивні особистісні фактори, а діяльнісна, динамічна сторона – є



ключовою в його характеристиці. Суб'єктивним ставленням особистості під час розв'язання конфліктних ситуацій у новій українській школі приділяється значна увага. У теорії відношень В. М. М'ясищева конфлікт розглядається як одне із протиріч особистості з навколишньою дійсністю, яке спочатку руйнує соціальні зв'язки, ізолює людину та може призвести до неврозу. Вчений наголошує, що «ставлення людини – не частина особистості, а потенціал її психічної реакції у зв'язку з предметом, процесом чи фактами дійсності (*які представляють психологічну проблему (курсив автора, – К.М.)*)» (Мясищев, 1974). З акцентом на категорію «ставлення» та «продуктивність конфлікту» у педагогічному процесі, дає визначення конфлікту Л. Д. Наумова: це «...гострі емоційні ставлення між суб'єктами педагогічного процесу з приводу важко розв'язуваних протиріч, обумовлених протилежними потребами, мотивами та цілями, установками, поглядами, поведінкою, що виникають у процесі взаємодії та вимагають трансформації розпочатої сутички у продуктивну форму з метою повного розв'язання міжособистісних та внутрішньо-особистісних протиріч для усунення негативних переживань та гармонізації ставлень» (Наумова, 2009, с. 121).

А. С. Белкін уточнює, що міжособистісні та інші конфлікти, які лежать поза полем навчально-виховного процесу, не є педагогічними (Белкін, 2002).

Таке визначення меж проблемного поля конфлікту не відповідає концепції Нової української школи, де, на відміну від навчально-виховного процесу, реформування освіти передбачає «освітні послуги», тим самим розширюються права та свободи здобувачів освіти, переглядається поле відповідальності учительства та батьків за взаємодію в освіті, що призводить до розширення бази конфліктів, у тому числі, які не стосуються освітнього процесу. Нова українська школа передбачає розв'язання і діалектичних (як об'єктивних властивостей розвитку взаємодіючих педагогічних структур), і каузальних (випадкових, викликаних збігом обставин) протиріч. Аналіз публікацій свідчить про схожість конфліктів у новій українській школі та школах за кордоном (тиск адміністрації на вчителів, вимога безперебійної високоефективної діяльності у школі,

проблеми з прийняттям різноманітності та частоті взаємодії між учасниками) (Ghaffar, 2019).

**Мета** дослідження полягала у вивченні особливостей конфліктів у закладах освіти (школах); виявленні можливого конструктивного потенціалу шкільних конфліктів. Для досягнення мети визначені такі **завдання**: 1) здійснити порівняльний аналіз понять «конфлікт», «конфліктна ситуація», «конфліктна діяльність» у науковій літературі, нормативно-правовому полі освіти України, запропонувати для використання у новій українській школі поняття конфлікту з урахуванням його конструктивного потенціалу; 2) розробити на основі наявних у психологічній науці структурно-динамічних характеристик модель розгортання конфлікту в закладі освіти.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Здійснивши аналіз наявних визначень «конфлікту», зокрема, у науковців, які розглядають його в освіті як процедуру вирішення чогось, розв'язання проблеми з переходом на новий, якісний рівень взаємодії, зіставивши з розумінням конфлікту у Концепції нової української школи, можемо зробити наступні висновки.

Виходячи з позицій, що наявні протиріччя не завжди є конфліктом, а конфліктна взаємодія конструюється самими людьми залежно від образу конфлікту у свідомості (Петровская, 1977; Гришина, 2008), розвиток усвідомлених ставлень особистості до навколишньої дійсності (у тому числі до самої себе) є механізмом для конструктивного використання конфліктів.

Порівняльний аналіз різних визначень конфлікту як труднощів взаємодії у системі освіти, дозволяє виділити такі його інваріантні характеристики: актуалізовані у взаємодії суб'єктів (учасників освітнього процесу) протиріччя; соціальна ситуація, яка включає суперечливі позиції, цілі, засоби, установки, інтереси сторін у даних обставинах; неможливість сторін незмінно співіснувати у даних обставинах; усвідомленість сторонами конфлікту протиріч, які відображаються у системі їх ставлень; активна спрямованість суб'єктів конфлікту долати протиріччя (з метою власної адаптації до даних обставин). Нова українська школа не передбачає психотерапевтичних послуг, тому внутрішньо-особистісні конфлікти лежать поза полем нашого дослідження.

На основі аналізу, порівняння, систематизації визначення поняття «конфлікт» у різних дисциплінах, пропонуємо авторське визначення конфлікту. Конфлікт це актуалізовані у свідомості та взаємодії учасників освітнього процесу протиріччя, які змінюють систему ставлень і не дозволяють останнім співіснувати у незмінному вигляді, спонукають до трансформації суперечливих позицій, цілей, інтересів, установок тощо.

Практика доводить, що комісії з розгляду випадків булінгу (цькування), які необхідно створюються у всіх школах з 2019 року, працюють у переважній більшості з конфліктами (Муліка, 2021, с. 140). Для конструктивного використання конфлікту, важливо розглядати всі його структурні компоненти у наявних стійких зв'язках, що забезпечують його цілісність та відмінність від інших явищ соціально-психологічного життя. Порівняльна характеристика структурно-динамічних характеристик конфлікту наведена нижче у таблиці 1.

Таблиця 1

**Порівняльна характеристика  
структурно-динамічних характеристик конфлікту**

Петровська Л. А.	Сторони (учасники) конфлікту; умови перебігу конфлікту; образи конфліктної ситуації; можливі дії учасників конфлікту; результат конфліктних дій
Грیشина Н. В.	сторони (учасники) конфлікту; умови конфлікту; предмет конфлікту; дії учасників конфлікту; результат конфлікту
Анцупов А. Я., Шипілов А. І.	Учасники конфлікту; предмет конфлікту (об'єктивно існуюча або уявна проблема); об'єкт конфлікту (матеріальний ресурс, соціальна влада, духовна ідея, принцип, цінність); мікро / макро середовище; мотиви сторін; конфліктна поведінка; інформаційні моделі конфліктної ситуації
Гірник А. М.	Учасники конфлікту; спірні питання; простір та обставини конфлікту; мотиви, інтереси, цілі учасників; простір та обставини конфлікту; засоби; перебіг та функції конфлікту; часові виміри
Хасан Б. І.	Конфліктуючі сторони, матеріал конфлікту, детермінанти конфліктної ситуації, форму взаємодії та її змістовний характер

Такі структурно-динамічні характеристики, як: «учасники»; «умови» (простір та обставини, часові виміри); «конфліктна поведінка» (можливі дії, діяльність учасників); «мотиви, інтереси, цілі учасників»; «результат конфлікту» авторами розуміються майже однаково (включають, включаються одне в одне, містять незначні авторські інтерпретації). «Конфліктна ситуація», «образ конфліктної ситуації», «предмет / об'єкт», «інформаційні моделі конфліктної ситуації», «форма взаємодії та її змістовний характер» мають авторські розбіжні бачення.

Учитель нової української школи має мати ключові компетентності з самовладання у «конфліктній ситуації»: не допускати дискримінації, взаємодіяти за загальноприйнятими в різних спільнотах та середовищах правилами, усвідомлювати та керувати емоціями, потребами (Державний стандарт початкової та базової середньої освіти, 2018; Державний стандарт повної загальної середньої освіти, 2020). З психологічної точки зору «ситуація» це зовнішні обставини у інтерпретації окремою людиною. Самі ці обставини, їх сприйняття та інтерпретація і визначають, чи перетворяться наявні протиріччя у конфлікт. У науковій літературі знаходимо три підходи до розуміння «конфліктної ситуації»: 1) частина об'єктивного світу, в умовах та під дією якої людина здійснює конфліктну взаємодію; 2) основним елементом у ситуації є суб'єктивний образ, людина не відображає дійсність, а у створює ситуацію у своїй свідомості індивідуально; 3) розуміння ситуації як суб'єктивного та об'єктивного. Конфліктна ситуація це або суб'єктивна дійсність будь-якої із сторін конфлікту, або об'єктивна взаємодія чи сторонами конфлікту, чи кимось іншим. Усякий раз це чиясь інтерпретація взаємодії через аспект зіткнення дій (Хасан, 1996).

Л. А. Петровська говорить про ідеальні внутрішні картини, образи конфліктної ситуації кожного із учасників конфлікту (*усвідомлені ставлення, уявлення про себе, інших та середовище, у якому розгортається конфліктна взаємодія курсив авт., – К.М.*), які є посередниками між реальними обставинами та активністю суб'єкта. Наголошує, що образи та реальність можуть мати суттєві розбіжності (Петровская, 1977). У випадках розуміння конфліктної ситуації як суб'єктивної інтерпретації реальності, у результаті чого формуються внутрішні картини, образи конфліктної ситуації, ці поняття використовуються

синонімічно. Цикл життя конфліктної ситуації може не співпадати з циклом життя конфлікту. Останній починається з моменту фактичної взаємодетермінації дій та продовжується до того часу, поки особистість не набере автономності (Хасан, 1996, с.15).

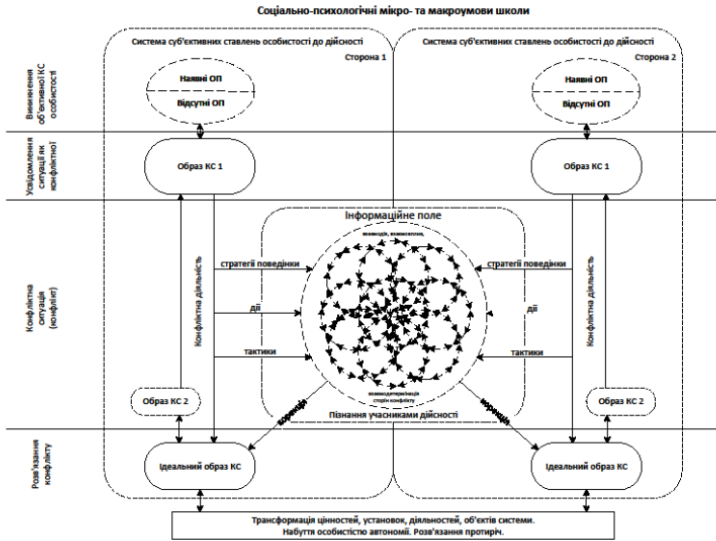
Конфліктну ситуацію слід розглядати як структурну одиницю, в якій представлені всі властивості даного конфлікту (часові та просторові границі конфліктної ситуації визначаються проміжком часу, за який не відбувається якісних змін у перебігу конфлікту). Конфліктна ситуація це найменша цілісна неподільна частина конфлікту, якій притаманні усі його характеристики, конфлікт може містити одну або кілька конфліктних ситуацій (Анцупов, Шепілов, 2007, с. 197).

Оскільки у структурно-динамічних характеристиках конфлікту виокремлюються усвідомлені особистістю інтереси, мотиви, невідповідності ідеальних та реальних образів дійсності, активність суб'єкта на реалізацію цілей (способи виконання дії (операції), дії взаємопов'язані із свідомістю), ми вважаємо за доцільне використовувати поняття «*конфліктна діяльність*» (трудова, спілкування, ігрова, самодіяльна), яка складається з певних суперечностей мотивації особистості, способів і засобів її активності та предметно-результативних перетворень довкілля, соціального оточення і самої себе.

На основі узагальнення наукових праць з проблеми життєвого циклу конфлікту та структурно-динамічних його характеристик пропонуємо авторську модель перебігу конфлікту в закладі освіти (школі) (див. нижче рис. 1).

Далі наводиться опис перебігу конфлікту у закладах освіти за результатами емпіричного дослідження особливостей конфліктів у новій українській школі, яке передбачало соціологічне анонімне онлайн-опитування працівників загальноосвітніх закладів освіти. Використана авторська анкета «Образ конфлікту в педагогічних працівників», розроблена на основі теорії ставлень В. М. М'ясищева який виділяє структурні складові у ставленнях: самого себе, іншу людину (опонента, партнера), концептуальність ситуації (Мясищев, 1974) та структури образу конфліктної ситуації Н. І. Леонова, за яким, динамічний аспект образу конфлікту характеризується феноменами: цілісність-незавершеність, взаємопов'язаність-

автономність, статичність-динамічність, типовість-індивідуальність (Леонов, 2002).



*Рис. 1. Модель перебігу конфлікту у закладі освіти (школі).  
Умовні скорочення: КС – конфліктна ситуація, ОП – об'єктивні протиріччя.*

Анкета закритого типу містить інструкцію: «Шановні педагоги! У рамках розбудови безпечної Нової української школи, просимо Вас дати відповіді на кілька питань щодо особливостей конфліктів у закладах освіти. Конфлікт розуміється як нормальне явище, «вбудоване» в освітній процес, обумовлене протилежно обраними цілями, інтересами у взаємодії учасників освітнього процесу. Анкета анонімна» та сім питань із варіантами відповідей та одним відкритим запитанням:

- 1) *стать* (ч., ж.);
- 2) *стаж роботи* (до 5 років; 5-10 років; 10-20 років; 20-30 років; 30 і більше);
- 3) *оберіть, що найчастіше є причиною сутичок між учасниками освітнього процесу:* а) матеріальний ресурс (розподіл годин, зручного місця роботи тощо); б) соціальна влада (бажання підпорядкувати,

встановити ієрархію); в) духовна влада (ідеї, принципи, норми); г) інше \_\_\_\_\_;

4) коли педагог усвідомлює, що розпочинається конфлікт, як правило, він (вона) одразу думає: а) як у конфлікті представлений він (вона) сам (сама); б) як у конфлікті представлені(ий) опоненти(т); в) про ситуацію конфлікту (хто задіяний, місце, час тощо); г) інше \_\_\_\_\_;

5) образ конфлікту для педагога, переважно, уявляється як (оберіть варіант, який інтуїтивно пов'язується із протиріччям): а) цілісність-незавершеність; б) взаємозв'язаність-автономність; в) статичність-динамічність; г) типовість-індивідуальність;

б) зіткнення інтересів, позицій, мотивів між учасниками освітнього процесу для педагога загрожує найчастіше: а) витратою енергії, сил та часу; б) шкодою, яку може нанести опонент; в) втратою престижу, погіршенню стосунків; г) інше;

7) для належного розв'язання конфліктів у закладах освіти педагоги потребують (можна обрати до трьох варіантів): а) знань із конфліктології (про причини конфліктів, стадії їх розвитку, стратегії поведінки людей у конфлікті тощо); б) упевненості та самодостатності (позитивне ставлення, довіра до себе, до інших та до подій навколо); в) наявності чітких правил у закладі освіти з розв'язання протиріч, що виникають; г) навичок конфліктології (техніки комунікації, посередництва тощо); д) інше

У дослідженні взяли участь 1077 респондентів Вінницької, Дніпропетровської, Донецької, Житомирської, Закарпатської, Івано-Франківської, Київської, Луганської, Львівської, Полтавської, Сумської, Тернопільської, Херсонської, Черкаської областей. Педагогічний стаж досліджуваних варіюється: до 5 років (13,1%); 5-10 років (14,1%); 10-20 років (23,7%); 20-30 років (27,1%); 30 і більше років (22 %). За статевим параметром вибірка налічує 1043 (96,8%) жінок та 34 (3,2%) чоловіки, що обумовлено загальною тенденцією в сфері освіти. Дослідження проведене в червні-липні 2021 року.

*Виникнення об'єктивної конфліктної ситуації (наявність протиріч).* Відбувається констеляція об'єктів макро- мікроумов школи, їх взаємодія, які, сприймаючись та інтерпретуючись учасниками освітнього процесу, можуть оцінюватись як загрозові чи несправедливі. Для зародження конфлікту можуть бути наявні об'єктивні протиріччя, але їх може і не бути. Чи є ситуація конфліктною, залежить від суб'єктивних ставлень

людини до дійсності (у тому числі до самої себе), сприйняття реальності, інтерпретації образів, внутрішньої картини ситуації в учасника конфлікту. Політична ситуація в країні, відчуття несправедливості та незахищеності громадян є також суттєвими підставами для конфліктів, які розгортаються у школі, як соціальному інституті (Моргун, 2019).

За результатами опитування, 43,5% респондентів головними причинами конфліктів вважають: несправедливий розподіл матеріальних ресурсів (навантаження на ставку, зручне робоче місце, преміювання тощо); 29,7% розподіл соціальної влади (бажання підпорядкувати, встановити ієрархію); 22,7% розподіл духовної влади (ідеї, принципи, норми), 4% вважають причинами протиріч різні політичні погляди, та, що протиріч не існує. Вчасне виявлення педагогами іще прихованих протиріч, професійна діяльність із соціально-психологічним матеріалом конфлікту є викликом для вчителя нової української школи.

*Усвідомлення ситуації як конфліктної.* На цьому етапі конфлікт розгортається латентно, некеровано, зростає міжособистісна / міжгрупова напруга, ворожість. Тут є ймовірність трансформування конфлікту в булінг (цькування) або внутрішньо-особистісний (усвідомлення образу конфлікту лише однією із сторін). Усвідомлення відмінності наявного образу від ідеального, відчуття загрози, детермінують «розщеплення» Я або іншої цілісності (позицій, вибору стратегій), втрату автономності особистості, яка постійно перебуває «у зв'язці» з опонентом, його діями. «Розщеплені інстанції» не можуть одночасно актуалізуватися у незмінному вигляді (позиція вчителя до учня позбавляє можливість актуалізувати позицію матері), таким чином, внаслідок конфліктної діяльності особистість втрачає «застарілі» власні позиції, домагання, які, все ж є «частини «Я» – саме в цьому криється найбільша загроза конфлікту (Хасан, 1996).

Образ конфлікту педагоги пов'язують із такими характеристиками, як: типовість-індивідуальність (50,4%); цілісність-незавершеність (20,4%); взаємопов'язаність-автономність (18,6%); статичність-динамічність (10,6%). На етапі усвідомлення протиріч, педагоги як правило, звертають увагу на те: які обставини конфлікту, хто задіяний, яким чином розподілені сили (62,2%); як у конфлікті представлений він (вона) сам (сама) (33,6 %); як у конфлікті представлений опонент (4,2%). Отже, як бачимо, результати дослідження



співпадають з нашими спостереженнями, різноманіття нової української школи (діти з особливими освітніми потребами, з різними цінностями, мотивами, настановами) педагогами, у першу чергу, пов'язується з конфліктами. Лише 10,6% респондентів вбачають у конфлікті динамічний аспект, можливості переструктурування дійсності. Також можна припустити, що педагоги мають негативний досвід розв'язання конфліктів, пов'язаний не із справедливими правилами, а із наявністю та розподілом сил (62,2%). образу опонента, як суб'єкту взаємодії опитані приділяють 4,2%, що є суттєвою перешкодою конструктивного розв'язання протиріч.

*Конфліктна ситуація (конфлікт).* У школі конфлікт ідентифікується, як правило, після інциденту, активності якоїсь із сторін, що містить загрозу іншій стороні. На думку респондентів, для педагога загроза полягає у: витраті енергії, сил, часу (60,4%); втраті престижу, погіршенні стосунків (35,8%); шкоді, яку може нанести опонент (2,9%); у всьому перерахованому та у відсутності загроз (0,9%).

У важкій життєвій ситуації, якою є конфлікт, у опонентів активізуються когнітивні процеси, задля відновлення адаптації людина намагається отримати додаткову інформацію про середовище, інших людей, зокрема, опонента(ів). Така інформація надходить перед усім від дій, взаємодій (словесна інформація у конфлікті ставиться під сумнів і ретельно перевіряється), сторони конфлікту взаємодетермінують, взаємозмінюють одна одну витрачаючи значні енергетичні ресурси у внутрішньому та зовнішньому планах.

У результаті конфліктної діяльності відбувається глибше пізнання дійсності, корегується ідеальний образ конфліктної ситуації.

*Розв'язання конфлікту.* На етапі розв'язання конфлікту ідеальний образ конфліктної ситуації може відрізнятись від реального, це може бути початком іншого конфлікту. Конструктивність конфлікту науковці вбачають, по-перше, у набутті особистістю нових характеристик автономії; по-друге, набутті нових, більш глибоко усвідомлюваних образів дійсності (Гришина, 2008, с. 185); по-третє, у розв'язанні протиріч в організації та міжособистісній взаємодії, в покращенні функціонування організації (Моргун, 2019); оптимізації взаємодії систем «сім'я» і «школа» (Седих, 2021). По-четверте, у більш глибокій оцінці індивідуально-психологічних особливос-

тей людей, зниженні психічної напруги, джерелі розвитку особистості, її ставлень, покращенні діяльності (Анцупов, Шепілов, 2007, с. 185); здоровому зближенні людей через налагоджену вертикальну та горизонтальну комунікацію, зустрічі (Isabu, 2017). Конфлікт допомагає людям «бути більш реальними», це мотивує їх до усвідомленої участі, допомагає розпізнавати та використовувати відмінності (Ghaffar, 2019). На питання, щодо потреб (ресурсів) педагогів для належного розв'язання конфліктів у закладах освіти, 55,2% зазначили що педагогам не вистачає упевненості та самодостатності (позитивного ставлення до дійсності довіри до інших та до власних сил); 50,3% – наявності чітких правил розв'язання протиріч у закладах освіти; 42,2% – навичок комунікації, ведення переговорів у напруженій ситуації; найменше, 38% потребують теоретичних знань з конфліктології.

### **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.**

1. Результати порівняльного аналізу змісту Концепції Нової української школи, нормативно-правових, розпорядчих документів освіти (щодо конфліктів) та наявних у науковій літературі визначень «конфлікт» говорять про значну кількість використовуваних понять, у тому числі, які несуть побутові уявлення про цей важливий соціально-психологічний атрибут нової української школи. Запропоновано під *конфліктом* розуміти актуалізовані у свідомості та взаємодії учасників освітнього процесу протиріччя, які змінюють систему ставлень і не дозволяють останнім співіснувати у незмінному вигляді, спонукають до трансформації суперечливих позицій, цілей, інтересів, установок тощо.

*Конфліктну ситуацію* слід розглядати як найменшу цілісну, неподільну частину конфлікту, якій притаманні усі вказані вище його характеристики.

*Конфліктна діяльність* (трудова, спілкування, ігрова, самодіяльна) характеризується певними суперечностями мотивації особистості, способів і засобів її активності та предметно-результативних перетворень довкілля, соціального оточення і самої себе.

2. Конструктивність конфлікту в новій українській школі вбачається у: набутті особистістю нових характеристик автономії; більш адекватно усвідомлюваних образів дійсності; оцінці індивідуально-психологічних особливостей людей;

зниженні психічної напруги; розвитку ставлень особистості, покращенні її діяльності; психологічному здоровому зближенні людей; розв'язанні протиріч в організації, функціонуванні систем (школи та сім'ї) та міжособистісній взаємодії на демократичних засадах. Виявлені труднощі з конструктивності конфлікту в новій українській школі пов'язані із проблемами псевдодемократії в державі, запереченні минулих та неприйнятті нових механізмів розв'язання протиріч.

Для більш глибокого наукового розуміння комісіями з розгляду випадків булінгу (цькування), які мають діяти у кожній школі з 2019 року, запропонована структурно-функціональна модель перебігу конфлікту в закладі освіти (школі). Модель включає вплив соціально-психологічних умов середовища, суб'єктивних ставлень особистості до дійсності, особливості взаємодії, взаємодетермінації між сторонами конфлікту, наявні та ідеальні образи конфліктної ситуації, конструктивний потенціал конфлікту щодо результативності конфліктної діяльності.

Пілотажне обстеження освітян України за допомогою анкети «Образ конфлікту в педагогічних працівників» виявив, що: основною причиною конфліктів є несправедливий розподіл матеріальних ресурсів (навантаження на ставку, зручне робоче місце, преміювання тощо) – 43,5% респондентів; відмінності образів конфлікту педагога пов'язують перш за все з таким чинником, як «типовість-індивідуальність» – 50,4%; на етапі усвідомлення протиріч педагога, як правило, звертають увагу на «конфліктну ситуацію» в цілому (які обставини конфлікту, хто задіяний, яким чином розподілені сили) – 62,2%; на думку більшості респондентів, для педагога загроза конфлікту полягає у витраті енергії, сил, часу – 60,4%; більше половини опитаних потребують упевненості та самодостатності (позитивного ставлення до дійсності довіри до інших та до власних сил) (55,2%) та чітких правил розв'язання протиріч у закладах освіти (50,3%).

**Перспективою подальших розвідок** може бути апробація запропонованої моделі перебігу конфлікту для ефективного спрямування конфліктних ситуацій і конфліктної діяльності у конструктивне річище.

### *Список використаних джерел*

- Анцупов А., Шипилов А. Конфликтология. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 577 с.
- Белкин А. Конфликтология образовательного процесса : учеб.-метод. пособ. Екатеринбург, 2002. 126 с.
- Василюк Ф. Психология переживания. Анализ преодоления критических ситуаций. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1984. 200 с.
- Гірник А. Основи конфліктології. Київ : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. 222 с.
- Гришина Н. Психология конфликта. Санкт-Петербург : Питер, 2008. 519 с.
- Карамушка Л., Дзюба Т. Психологія управління конфліктами в організації (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : монографія. Полтава, 2009. 268 с.
- Левин К. Типы конфликтов. *Психология личности. Тексты*. Москва : МГУ, 1982. С. 93–96.
- Макаренко А. С. Педагогическая поэма. Москва : ИТРК, 2003. С. 90–97.
- Моргун В. Демократія у трудових школах: від Миколи Неплюєва і Антона Макаренка до Федора Моргуна і Олександра Захаренка. *Моделі соціокультурного розвитку територій: перспективи та можливості у світлі історичної спадщини, сучасного та майбутнього* : тези Міжнар. наук.-практ. конф. Суми, 2019. С. 227–236.
- Муліка К. Конфліктологічна компетентність вчителя як умова ефективної профілактики та вирішення ситуацій булінгу. *Габітус*. 2021. Вип. 22. С. 139–147.
- Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии. *Вопросы психологии*. 1957. № 5. С. 142–154.
- Наумова Л. К вопросу об определении понятия «конфликт в педагогическом процессе». *Альманах современной науки и образования*. 2009. № 4 (23), Ч. 1. С. 121–122.
- Петровская Л. А. О понятийной схеме социально-психологического анализа конфликта. 1977. URL: <https://cutt.ly/Om2J2T7>
- Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: <https://cutt.ly/1mNkzc9> (дата звернення: 19.07.2021).
- Про затвердження Державного стандарту початкової освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 21.02.2018. URL: <https://cutt.ly/omNltfu> (дата звернення: 19.07.2021).

- Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 № 988-р. URL: <https://cutt.ly/UmNkRpg> (дата звернення: 19.07.2021).
- Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. О месте психического во всеобщей взаимосвязи явлений материального мира. Москва : Изд-во Академии наук СССР, 1957. С. 328.
- Седих К. Синергетичний ефект психолого-педагогічної взаємодії систем «сім'я» і «школа». *Психологія і особистість*. 2021. № 1 (19). С. 32–43.
- Седих К., Моргун В. Делінквентний підліток: навч. посіб. із психопрофілактики та корекції протиправної поведінки підлітків. Київ : Слово, 2019. 272 с.
- Хасан Б. Продуктивный конфликт как механизм развития личности : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Красноярск, 1996. 84 с.
- Ghaffar A. Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies. 2019. URL: <https://cutt.ly/PmNvYyu>
- Isabu M. O. Causes and management of school related conflict. *African Educational Research Journal*. 2017. № 5 (2). P. 148–151.

### References

- Ancupov, A., & Shipilov, A. (2007). *Konfliktologija [Conflictology]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Belkin, A. (2002). *Konfliktologija obrazovatel'nogo processa: ucheb.-metod. posob. [Conflictology of the educational process: Study guide]*. Ekaterinburg [in Russian].
- Ghaffar, A. (2019). *Conflict in Schools: Its Causes & Management Strategies*. Retrieved from <https://cutt.ly/PmNvYyu>
- Grishina, N. (2008). *Psihologija konflikta [The psychology of conflict]*. Sankt-Peterburg: Piter [in Russian].
- Hasan, B. (1996). *Produktivnyj konflikt kak mehanizm razvitija lichnosti [Productive conflict as a mechanism of personality development]*. (Ext. abstract of Doct. diss.). Krasnojarsk [in Russian].
- Hirnyk, A. (2010). *Osnovy konfliktologii [Fundamentals of conflictology]*. Kyiv: Vydavnychiy dim "Kyievo-Mohylianska akademiia" [in Ukrainian].
- Isabu, M. O. (2017). Causes and management of school related conflict. *African Educational Research Journal*, 5(2), 148-151.
- Karamushka, L., & Dziuba, T. (2009). *Psyhologhiia upravlinnia konfliktamy v orhanizatsii (na materialii diialnosti osvitynikh orhanizatsii) [Psychology of Conflict Management in Organizational Organizational Materials]: Monohrafiia*. Poltava [in Ukrainian].

- Levin, K. (1982). Typy konfliktov [Types of conflicts]. In *Psihologija lichnosti. Teksty*. (pp. 93-96). Moskva: MGU [in Russian].
- Makarenko, A. S. (2003). *Pedagogicheskaja pojema [Pedagogical poem]*. Moskva: ITRK [in Russian].
- Mjasishhev, V. N. (1957). Problema odnoshenij cheloveka i ee mesto v psihologii [The problem of human relationships and its place in psychology]. *Voprosy psihologii*, 5, 142-154 [in Russian].
- Morhun, V. (2019). Demokratsiia u trudovykh shkolakh: vid Mykoly Nepliuieva i Antona Makarenka do Fedora Morhuna i Oleksandra Zakharenka. In *Modeli sotsiokulturnoho rozvytku terytorii: perspektyvy ta mozhlyvosti u svitli istorychnoi spadshchyny, suchasnoho ta maibutnoho: Tezy Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* (pp. 227-236). Sumy [in Ukrainian].
- Mulika, K. (2021). *Konfliktolohichna kompetentnist vchytelia yak umova efektyvnoi profilaktyky ta vyrishennia sytuatsii bulinhu [Conflictological competence of the teacher as a condition for effective prevention and resolution of bullying situations]*. *Habitus*, 22, 139-147 [in Ukrainian].
- Naumova, L. (2009). K voprosu ob opredelenii ponjatija "konflikt v pedagogicheskom processe". *Al'manah sovremennoj nauki i obrazovaniia*, 4 (23(1)), 121-122 [in Russian].
- Petrovskaja, L. A. (1977). *O ponjatijnoj sheme social'no-psihologicheskogo analiza konflikta [On the conceptual scheme of the socio-psychological analysis of the conflict]*. Retrieved from <https://cutt.ly/Om2J2T7> [in Russian].
- Pro deiaki pytannia derzhavnykh standartiv povnoi zahalnoi serednoi osvity [On some issues of state standards of complete general secondary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 30.09.2020 № 898*. Retrieved from <https://cutt.ly/1mNkzc9> [in Ukrainian].
- Pro skhvalennia Kontseptsii realizatsii derzhavnoi polityky u sferi reformuvannia zahalnoi serednoi osvity "Nova ukrainska shkola" na period do 2029 roku [About the statement of the State standard of primary education]: Rozporiadzhennia Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 14.12.2016 № 988-r*. Retrieved from <https://cutt.ly/UmNkRpr> [in Ukrainian].
- Pro zatverdzhennia Derzhavnoho standartu pochatkovoi osvity [About the statement of the State standard of primary education]: Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 21.02.2018*. Retrieved from <https://cutt.ly/omNlftu> [in Ukrainian].
- Rubinshtejn, S. L. (1957). *Bytie i soznanie. O meste psihicheskogo vo vseobshhej vzaimosvjazi javlenij material'nogo mira [Being and consciousness. On the place of the mental in the universal interconnection of the phenomena of the material world]*. Moskva: Izd-vo Akademii nauk SSSR [in Russian].

- Siedykh, K. (2021). Synerhetychnyi efekt psykholoho-pedahohichnoi vzaємodii system "sim'ia" i "shkola" [Synergetic effect of psychological and pedagogical interaction of "family" and "school" systems]. *Psykhohohiia i osobystist*, 1(19), 32-43 [in Ukrainian].
- Siedykh, K., & Morhun, V. (2019). *Delinkventnyi pidlitok: navch. posib. iz psykhoprofilaktyky ta korektsii protypravnoi povedinky pidlitkiv [Delinquent teenager: a textbook on psychoprophylaxis and correction of juvenile delinquency]*. Kyiv: Slovo [in Ukrainian].
- Vasiljuk, F. (1984). *Psihologija perezhivaniya. Analiz preodoleniya kriticheskikh situacij*. Moskva: Izd-vo Moskovskogo un-ta [in Russian].

**K. Mulika**

**CONFLICTS IN THE NEW UKRAINIAN SCHOOL:  
FROM THE FIGHT AGAINST BULLYING  
TO RESOLVING DEVELOPMENT CONTRADICTIONS**

*This paper is about socio-psychological features of conflicts in the new Ukrainian school. Based on the study, systematization of existing scientific definitions of «conflict(s)» and the possibility of their use in the new Ukrainian school. Paper proposes the author's understanding of conflict as contradictions actualized in the minds and interactions of participants of the educational process those change the system of attitudes and do not allow participants to coexist unchanged, but encourage the transformation of conflicting positions, goals, interests, attitudes, etc. Constructive forces, possibilities of dialectical and causal conflicts to be resolved in the new Ukrainian school have been identified. Based on the results of a systematic analysis of structural and dynamic characteristics, a model of the conflict in an educational institution (school) has been developed, which assumes the subjectivity of human perception of existing objective contradictions, the use of human cognitive activity determined by conflict. The psychological content of the concept of «conflict situation» is clarified as a subjective interpretation of reality by any of the parties to the conflict, or the objectification of interaction by the parties to the conflict, or someone else. Members of the bullying commission are asked to use the definition of «conflict situation» as a structural unit in which all the attributes of the conflict (temporal and spatial boundaries are determined by the period of time for which there are no qualitative changes in the conflict) are presented. According to the results of an empirical study using the methodology available in psychological science, a description of the conflicts in the new Ukrainian school is given.*

**Keywords:** *bullying, conflict activity, conflict situation, new Ukrainian school, structural-dynamic characteristics of the conflict, subjective attitudes.*

Надійшла до редакції 22.07.2021 р.

УДК 159.9.07

© Н. В. Павлик, 2021

orcid.org/0000-0002-5828-606X

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239985>

**ПАВЛИК Наталія Василівна**

*доктор психологічних наук, старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу психології праці Інституту  
педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*

## **ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ТВОРЧОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

*Статтю присвячено аналізу проблеми психологічної готовності сучасного педагога до професійної діяльності в умовах Нової української школи. Автором проаналізовано психолого-педагогічні функції та особистісні якості педагога Нової Української школи, визначено систему критеріїв психологічної готовності до творчої професійно-педагогічної діяльності, до складу якої входять: духовно-соціальна спрямованість особистості, педагогічна потреба, мотиваційно-творча активність, інтерес до групової роботи, педагогічно-виховна компетентність, педагогічно-когнітивні здібності, креативність, конструктивна ініціатива, моральні ставлення до учнів, культура педагогічного спілкування, психологічна компетентність, гармонійність соціальних взаємостосунків, гармонійність поведінки, педагогічне самовладання, здатність до режисури навчальним процесом, ефективність рефлексивного керівництва.*

*У статті представлено авторську двох-вимірну структуру психологічної готовності вчителя НУШ, яка має особистісний та професійний виміри, що містять відповідні компоненти. Кожен з цих компонентів має певне змістове наповнення (сукупність окремих якостей) і може мати різну ступінь сформованості. Цінним інноваційним внеском виступає авторська психодіагностична методика дослідження рівня психологічної готовності сучасного педагога до професійної діяльності в умовах Нової Української школи. Автором представлено результати емпіричного дослідження стану психологічної готовності сучасних вчителів НУШ до творчої професійної роботи.*

**Ключові слова:** психологічна готовність; професійно-педагогічна діяльність; Нова Українська школа.



**Постановка проблеми.** Освіта завжди була важливою в будь-якому суспільстві. Значну роль у формуванні психологічно-зрілої особистості відіграє саме особистість педагога, адже предметом його діяльності є особистість учня. Саме він готує учня до майбутнього життя. Тому проблема розвитку психологічної готовності вчителя до творчої професійної діяльності є доволі актуальною.

Сьогодні необхідною навичкою людини стало вміння самостійно вчитися впродовж життя. Нова українська школа висуває нові вимоги до нового вчителя. Освітньою реформою передбачено низку стимулів для особистого і професійного зростання сучасних педагогів. В контексті концепції Нової української школи, яка спрямована на розвиток особистості учня, з'являються й нові професійні завдання у сучасного вчителя. Педагог має бути носієм духовно-моральних цінностей, які актуалізуються у відповідних рисах його особистості. Отже, саме через вчителя відбувається побудова нової школи й нового ставлення до дітей.

Сьогодні Нова українська школа висуває нові вимоги до вчителя, який зможе стати агентом її якісних змін. Це зумовлює **актуальність** визначення чітких критеріїв психологічної готовності вчителя НУШ до творчої педагогічної роботи. Педагогічна творчість – це оптимальна реалізація моделей педагогічної діяльності. Вчитель має самостійно визначати шляхи реалізації власних новацій, втілюючи їх в життя. Творчість вчителя залежить від його світогляду, загальної і професійної культури й проявляється у мистецтві тлумачення навчального матеріалу, виділенні суттєвих ознак явищ. У теоретичній частині аналітичних матеріалів нами визначено комплекс професійно-значущих якостей, що зумовлюють психологічну готовність педагогів Нової української школи до творчої педагогічної діяльності.

**Предметом** нашого дослідження є феномен психологічної готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності.

**Метою** статті є визначення критеріїв психологічної готовності особистості, презентація інноваційної психодіагностичної методики та результатів емпіричного дослідження стану психологічної готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності в умовах Нової української школи.

Досягнення поставленої мети передбачається шляхом реалізації наступних **завдань**: 1. Проаналізувати поняття «Психологічна готовність» й визначити комплекс професійно-значущих якостей, що є критеріями психологічної готовності педагогів Нової української школи до педагогічної творчості. 2. Розробити психодіагностичну методику вивчення стану психологічної готовності особистості до професійно-педагогічної діяльності. 3. Емпірично дослідити стан психологічної готовності сучасних педагогів до професійно-педагогічної діяльності в умовах Нової української школи.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Учитель формує особистість учня переважно своєю власною особистістю. Тому, при дослідженні психологічної готовності педагога слід з'ясувати: які особистісні риси педагога створюють сприятливі умови для розвитку педагогічної творчості? Екс-міністр освіти та науки України Л. Гриневич зауважує: «Нова українська школа буде успішною, якщо до неї прийде успішний вчитель, який вирішить багато питань щодо: якості викладання, обсягу домашніх завдань, комунікації з дітьми та адміністрацією школи. Це має бути людина-лідер, яка може вести за собою, любить свій предмет і якісно його викладає» (Гриневич, 2018).

Нами проведено теоретичний аналіз педагогічних засад Нової української школи та психологічних концепцій щодо розвитку педагогічної майстерності, на основі яких визначено критерії психологічної готовності вчителя до творчої професійної діяльності.

В психологічному плані формула Нової школи складається з ключових позицій:

↯ наскрізний процес виховання, який формує вищі цінності учня;

↯ орієнтація на потреби учня в освітньому процесі;

↯ новий зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей, необхідних для успішної самореалізації в суспільстві;

↯ вмотивований учитель, який має свободу творчості й професійно розвивається;

↯ педагогіка, що ґрунтується на партнерстві між учнем, учителем і батьками.

Основними принципами цього підходу є: повага, доброзичливість і позитивне ставлення до особистості; довіра у стосунках; діалог – взаємодія – взаємоповага; розподілене лідерство; соціальне партнерство, добровільне прийняття зобов'язань, виконання домовленостей.

Завданнями сучасного вчителя є створення умов для розвитку особистості учня, його здібностей, мотивації до навчання, творчого сприйняття знань, вмінь самостійно мислити. Учень має навчитися не тільки відповідати на запитання, а й вміти їх ставити, шукати відповіді на них. Педагог має демонструвати універсальні способи дій, ініціювати учнів, консультувати їх, знаходити способи включення в роботу всіх, створювати умови для набуття життєвого досвіду. Кожен урок для вчителя НУШ є міні-проектом, що включає послідовність дій: проблема, план, пошук (дії з виконання завдання), продукт (розвинута особистість учня) і презентація. Проте, слід зазначити, що сформувати в учня потребу навчатися впродовж життя може тільки той, хто сам постійно навчається, вміє і бажає цього. Тому сучасний український вчитель має розвивати не тільки особистість учня, а й сам бути учнем і постійно розвиватися.

Голова громадської спілки «Освіторія» З. Литвин переконана, що найголовніша риса вчителя – це любов до дітей. Вони навчаються в того, кого люблять. Друга важлива риса – здатність відійти від авторитарного формату і бути на рівні з дітьми (Яким має бути сучасний вчитель, 2021). Сучасну освіту потрібно гейміфікувати й зробити її міждисциплінарною. Вчителі мають навчати не лише хімії чи історії, а показувати, що історія пов'язана з психологією, психологія – з біологією, а біологія – з хімією. На думку П. Хобзея, вчитель має вміти мотивувати учня: до розвитку, до пізнання світу. Це можна зробити лише тоді, коли сам любиш свою працю, коли ти відповідальний і відкритий до світу. Безумовно, роль вчителя змінюється. Якщо раніше він був єдиним джерелом інформації, то зараз має організувати навчальний процес так, щоб діти самі пізнавали світ й робили висновки (Яким має бути сучасний вчитель, 2021).

Організатор руху EdCamp в Україні О. Елькін зазначає, що вчителі мають величезну відповідальність перед суспільством, бо вони готують дітей для тих професій, які сьогодні можуть навіть не існувати. Головний тренд у сучасній освіті – це зміна ролей

педагога, які він виконує в освітньому процесі. Сьогодні важливо володіти вмінням працювати в команді, вирішувати проблеми, знаходити творчі рішення. Завдання вчителя – не просто передавати знання, а бути фасилітатором, модератором, помічником, щоб навчити дітей самостійно здобувати інформацію. Дитячий психолог С. Ройз вважає, що внутрішній світ вчителя має бути глибоким, живим, емоційним, адже саме цей світ він ретранслює на учнів. Педагог має бути авторитетним, але не авторитарним. Сучасна освіта орієнтується на розвиток компетенцій дитини й створення умов розвитку особистості. Потрібно реагувати на зміни у світі. Однак щоб змінитися, слід бути адаптивним та стресостійким. Зараз стало модним вживати слово резистентність (життєстійкість), яка полягає в здатності відновлюватися після кризи. Це дуже важлива навичка, яка допомагає конструювати в дітей здорову модель поведінки, адже зараз ми постійно перебуваємо у стані кризи, що потребує самовідновлення. Тому дуже актуальною для вчителів є життєстійкість, оскільки ця професія пов'язана з високим рівнем психологічного вигорання.

Педагог має бути гнучким. Він не повинен боятися змінюватися та виходити за межі зони комфорту. Світ дуже мінливий і освіта не встигає за ним. Проте саме вчитель має застосовувати інновації та вміти доносити інформацію до дітей. Фіналістка світової премії Global Teacher Prize 2018 М. Браун зазначає, що освіта – це не тільки робота, а й важлива частина життя вчителя. До сукупності науково-технічних знань педагога має додаватися творчість. Вчителі мають заохочувати розвиток у дітей креативності, говорити з ними про глобальні проблеми, стимулювати процес асиміляції з суспільством й одночасно зберігати ідентичність. Сьогодні завдяки соціальним медіа у дітей формується розуміння один одного попри будь-які кордони. Економіка і технології розвиваються надто швидко, і вчителі часто не встигають за ними. Тому коли вчитель не має відповідей на запитання учнів, він мусить зрозуміти, що його завдання зараз – бути фасилітатором, посередником між знаннями та учнями. Часто вчителі так само, як і діти, потребують навчання, а іноді діти можуть навчити їх. У зв'язку з цим варто говорити про нові ролі вчителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як *вихователя, фасилітатора, супервайзера, тьютора, коуча*,

*модератора* в індивідуальній освітній траєкторії та особистісному розвитку дитини (Гриневич, 2018).

*Педагог-вихователь* має бути прикладом втілення у власному житті духовно-моральних принципів. Основою якісного педагогічного спілкування необхідними є духовні та моральні якості, адже педагогічна діяльність, що не одухотворена моральним змістом, втрачає позитивний сенс і є засобом лише прагматичного самоствердження педагога. Здійснення ефективного педагогічного впливу вимагає від педагога здатності до адекватної моральної оцінки людських вчинків та інших явищ дійсності. Слід зазначити, що фактором зниження ефективності навчального процесу унаслідок порушення стосунків між учнем та вчителем є невротичність педагога, що загострює міжособистісні конфлікти і підсвідомо викликає невротичний розвиток особистості учня. Тому сьогодні значно зростає роль педагога-вихователя як взірця моральної компетентності й гармонійної поведінки.

*Вчитель-тьютор* (англ. tutor – учитель) – це особа, що веде індивідуальні або групові заняття, репетитор, наставник, надавач освітніх послуг; ключова фігура в дистанційному навчанні, що відповідає за проведення занять. Особливу потребу у діях тьютора мають здобувачі освіти інклюзивних груп.

*Вчитель-коуч* має сприяти дитині в розвитку, досягненні життєвих цілей та успіху. Коучинг (англ. Coaching – тренерство) – процес, під час якого люди навчаються й отримують певні навички. Коуч – це фахівець, тренер, який виступає як режисер навчального процесу і робить з учня професіонала в певному напрямі.

*Педагог-фасилітатор* (англ. facilitate – допомагати) – це вчитель, який стимулює та спрямовує процес самостійного пошуку інформації та спільної діяльності учнів. Фасилітація – це управління процесом обговорення питань у групі людей. Мета педагога-фасилітатора – налагодити ефективний обмін думками таким чином, щоб успішно подолати зіткнення думок й розбіжностей і прийняти вірне групове рішення.

*Педагог-супервайзер* (англ. supervisor – спостерігач, керівник) – організатор навчального процесу. Його метою є організація та контроль конструктивності процесу навчання й спілкування всіх учасників педагогічної взаємодії.

*Педагог – модератор.* Модерація – це структурований за певними правилами процес групового обговорення проблем, пошуку шляхів їх вирішення, прийняття спільного рішення. Модератор – організатор групової роботи, що активізує і регламентує процес взаємодії учасників групи на основі демократичних принципів, забезпечує ділове спілкування, обговорення, визначення результатів групової дискусії.

Отже, сучасний вчитель має бездоганно знати свій предмет, любити дітей і свою професію, поєднувати в собі такі компетенції: фасилітатора (створювача умов для навчання), супервайзера (організатора), тьютора (репетитора), коуча фасилітатора (тренера, режисера), супервайзера, модератора (партнера). У своїй діяльності педагог Нової української школи має спиратися на компетентнісний, особистісний, діяльнісний підходи. В особистісному плані він має бути психологічно та емоційно компетентною людиною, лідером і менеджером, успішним професіоналом, вільним від стереотипів, ефективним комунікатором, чесним, чуйним, тактовним, толерантним, люблячим дітей і свою професію (Гриневич, 2018).

Для визначення критеріїв психологічної готовності вчителя до творчої професійної діяльності було здійснено теоретичний аналіз сучасних психолого-педагогічних підходів щодо психологічних детермінант розвитку педагогічної майстерності вчителя. Переважна кількість дослідників одноставно згодні з тим, що провідним фактором творчої професійної діяльності педагога є стійка *мотивація* до педагогічної праці (любов до дітей, до професії, бажання поділитись знаннями). На думку К.Д.Ушинського, вплив особи вчителя на учня становить ту виховну силу, якої не можна замінити ні підручниками, ні моральними нормами, ні системою заохочень та покарань. Головне покликання вчителя – це мистецтво навчання і виховання, вміння розпізнавати і стимулювати кращі риси учня (Педагогічна творчість і майстерність, 2000). Творчий характер педагогічної праці визначається неповторністю особистості учня і полягає у створенні оригінальних підходів, що змінюють звичайний погляд на явища, перебудовують педагогічний досвід. Мистецтво вчителя виявляється в тому, як він укладає композицію уроку, як організує самостійну роботу учнів, знаходить контакти і потрібний тон спілкування в складних ситуаціях.

Педагогічна майстерність – це досконале і творче виконання учителем професійних функцій на рівні мистецтва, результатом чого є створення оптимальних соціально-психологічних умов для становлення особистості учня (О. Г. Мороз, В. П. Омеляненко). Високий рівень майстерності вчителя залежить від педагогічної творчості та сумлінності при накопиченні досвіду. Педагогічна майстерність формується і удосконалюється на основі творчої активності учителя.

Розглянемо якості особистості вчителя, який у своїй діяльності досяг професіоналізму. Найбільш професійно значущими якостями для здійснення педагогічної творчості є: активність, об'єктивність, різнобічність, цілеспрямованість, комплексність, системність, перспективність, прогностичність, аналітичність, ерудиція, креативність, інтуїція, імпровізація, оптимізм (Педагогічна творчість і майстерність, 2000). Г. С. Сковорода вважає, що сила педагога в його знаннях, благородстві, гідності, чесності, любові, повазі до дітей, до своєї професії, в служінні добру. Вчитель має навчити дітей пізнавати світ, орієнтуватися в сучасних подіях, розуміти минуле, передбачати майбутнє. Відтак, рисами педагога, які забезпечують йому повагу з боку учнів, є *моральні якості*. Актуалізація духовно-моральних цінностей є важливим фактором особистісного розвитку педагога і сприяє психологічній готовності до творчої професійної діяльності.

На думку С. Б. Єлканова, важливою педагогічною здібністю є педагогічне чуття. Він визначає вимоги до особистості педагога: до професійної підготовленості (професійна діяльність має бути особистісною цінністю), до емоційно-мотиваційної сфери (висока емоційна чутливість, мотивація морального самовиховання), до мислення (критичність, самостійність, широта, гнучкість, активність, швидкість, спостережливість, творча уява, педагогічна пам'ять), до вольової сфери (морально вихована воля, внутрішній локус контролю, здатність до управління) (Педагогічна творчість і майстерність, 2000, с. 8-9).

В. І. Загвязинський відмічає, що *новизна і перетворення* – найістотніші характеристики творчості. Механізмом продуктивного перетворення особистості є пробудження її сутнісних сил. Педагогічна творчість завжди є *співтворчістю*, що вимагає від учителя уміння управляти своїми психічними станами, викликати творчу насагу в себе і в учнів. Особистість педагога, виступаючи

джерелом розвиваючого впливу, має бути сама творчо спрямованою. Дослідник доводить, що стиль педагогічної діяльності зумовлений психофізіологічними особливостями людини. Так, наприклад, «учителі *сангвініки і холерики* домагаються успіхів за рахунок швидкості, оригінальності, експромтності рішень (вони артистичні, експресивні, безпосередні, готові до імпровізації, мають мовну виразність). *Флегматики* покладаються на попередньо підготовлені і ретельно виважені рішення. На уроці вони діють повільно, ґрунтовно, стримані в емоціях, але беруть спокоем, послідовністю, витримкою і наполегливістю. *Меланхоліків* відрізняє природна креативність, вдумливість, тонке чуття педагогічної ситуації, здатність розуміти внутрішній світ учня» (Педагогічна творчість і майстерність, 2000, с. 19). Професійний почерк вчителя визначається домінуючою психологічною рисою. *Інтелектуальний* тип (переважає у педагогів старших класів) – схильний до наукової роботи, має глибоку ерудицію, науковий склад мислення, самостійність оцінок. *Вольовий* тип (середні класи, близький хлопцям-підліткам) – характеризується організованістю, вимогливістю, упевненістю, наполегливістю. *Емоційний* (артистичний) тип (у молодших класах) – здатний до співпереживання, має виразну міміку, інтонації. *Організаторський* – універсальний тип, уміє організувати конкретну справу: навчання, спорт, працю, допомагає самовираженню учнів, розвитку їх здібностей.

В. А. Кан-Калик та М. Д. Никандров зауважують, що педагогічний ідеал включає світоглядні, професійні, етичні, естетичні аспекти (Педагогічна творчість і майстерність, 2000, с. 21). Педагог має володіти педагогічним мисленням, здатністю до прогнозування, вміти керувати пізнавальним і моральним пошуком учня. Дослідник виділяє такі *стилі* педагогічної творчості: творчість у «самотності» (педагог-прем'єр); співтворчість (педагог-диригент); індивідуально спрямована творчість (педагог-дзеркало), який орієнтується на конкретних особистостях; і, нарешті, індивідуальне самовираження учнів через колективну співтворчість (педагог-режисер), який формує ансамбль виконавців. Н. В. Кічук будує структурну модель творчих здібностей педагога, яка має три компоненти: мотиваційно-творча активність, інтелектуально-логічні здібності та індивідуальні особливості (Педагогічна творчість і майстерність, 2000, с. 27-35).



Н. В. Кузьміна вважає, що до педагогічних *здібностей* належать: уміння передати знання в короткій цікавій формі, здатність розуміти учнів, самостійне творче мислення, винахідливість, організаторські здібності і інтерес до дітей, яскравість, образність, змістовність, переконливість мови, педагогічний такт, здатність до педагогічно-вольового впливу, вимогливість вміння пов'язувати навчальний матеріал з життям, спостережливість (Педагогічна творчість і майстерність, 2000, с. 35-40). Важливим фактором успішності педагогічної творчості є *педагогічна потреба*, яка проявляється у потязі до навчання й виховання дітей, прагненні брати участь в педагогічному процесі, самовдосконалюватися в науковому, культурному, педагогічному відношеннях. Іншими словами, провідним фактором успішності професійної діяльності вчителя є *педагогічна мотивація*.

На думку М. В. Кухарева, педагогічна майстерність – це сукупність певних якостей вчителя, що зумовлюється високим рівнем його психологічної підготовленості, здатністю оптимально розв'язувати педагогічні завдання, любов'ю до дітей, знанням предмета, прагненням до самоосвіти, здатністю справляти емоційно-вольовий вплив, почуттям міри, щирістю і врівноваженістю, чутливістю до особистості учня (Педагогічна творчість і майстерність, 2000, с. 47-50). Ю. Л. Львова вважає, що педагогічна творчість ґрунтується на чіткій особистісній позиції. Професійно значущими якостями вчителя є: емпатія, динамізм (ініціатива, гнучкість, енергійність, почуття гумору, вимогливість), здатність до рефлексивного керівництва, вмінням відображати й перетворювати внутрішню картину світу учня. І. О. Синиця і Р. П. Скульський, спираючись на ідеї К. Д. Ушинського, говорять про важливість *педагогічного такту* як чуття доречності, доцільності, дотримання міри, уміння встановлювати правильні взаємостосунки з учнями. Критерієм педагогічної творчості є те, наскільки вчитель вміє привести навчальний процес у відповідність з особливостями учнів і передбачити можливі результати. І. А. Зязюн стверджує, що педагогічний талант розвивається з почуття любові до справи (Педагогічна творчість і майстерність, 2000, с. 122). Відтак, підґрунтя педагогічної творчості створюють: педагогічна мотивація та педагогічні здібності, до складу яких входять відповідні, знання, уміння, навички та якості особистості.

Таблиця 1

**Перелік базових компетентностей вчителя НУШ**

Професійно-педагогічна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- обізнаність із новітніми науковими відомостями з педагогіки, психології, інноватики;</li> <li>- здатність до продуктивної професійної діяльності на основі педагогічної рефлексії відповідно до провідних ціннісно-світоглядних орієнтацій, вимог етики.</li> </ul>
Соціально-громадянська компетентність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлення глобальних проблем людства і можливостей власної участі у їх розв'язанні;</li> <li>- усвідомлення громадянського обов'язку та почуття власної гідності;</li> <li>- здатність до ефективної командної роботи;</li> <li>- вміння попереджати та розв'язувати конфлікти, знаходити компроміси.</li> </ul>
Загально-культурна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність розуміти твори мистецтва, естетичний смак, здатність до творчості;</li> <li>- усвідомлення власної національної ідентичності як підґрунтя відкритого ставлення та поваги до розмаїття культурного вираження інших</li> </ul>
Мовно-комунікативна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- володіння системними знаннями про норми і типи педагогічного спілкування;</li> <li>- вміння вислуховувати інших та аргументувати власну позицію;</li> <li>- розвиненість культури професійного спілкування.</li> </ul>
Психологічна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- усвідомлення цінності фізичного, психічного і морального здоров'я особистості;</li> <li>- здатність сприяти творчому становленню дітей.</li> </ul>
Підприємницька компетентність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- вміння генерувати нові ідеї й ініціативи та втілювати їх у життя задля підвищення як власного соціального статусу, так і розвитку суспільства.</li> </ul>
Інформаційна компетентність	<ul style="list-style-type: none"> <li>- здатність орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного суспільства.</li> </ul>

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На основі теоретичного аналізу наукової психолого-педагогічних підходів нами було визначено поняття **психологічної готовності** педагога до професійної діяльності як сполучення стійкої педагогічної *мотивації* та *здатності* вчителя до здійснення педагогічної

творчості. Професійні знання, уміння й навички, в процесі опанування ними людиною, перетворюються у психологічні якості та професійні здібності, які підкріплюючись відповідною мотивацією, виступають передумовами розвитку психологічної готовності педагога до творчої професійної діяльності. Для визначення ключових показників психологічної готовності вчителя НУШ наведемо перелік базових компетентності вчителя (Табл. 1).

На основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних концепцій та базових компетентності вчителя нами визначено двох-вимірну **структуру психологічної готовності** вчителя НУШ до творчої професійно-педагогічної діяльності (табл. 2). До компонентів першого (*особистісного*) виміру належать *ціннісно-мотиваційний, креативно-когнітивний, морально-комунікативний та емоційно-вольовий (поведінковий)* компоненти. Усі компоненти тісно пов'язані між собою. Кожний з них має певне змістове наповнення (сукупність окремих особистісних якостей) і певну ступінь сформованості.

Другий (*професійний*) вимір психологічної готовності до творчої професійно-педагогічної діяльності складають основні педагогічні функції вчителя НУШ: вихователь, тьютор, коуч-фасилітатор, модератор. Ми поєднали функції коуча і фасилітатора, оскільки вони обидві сприяють особистісному зростанню учнів, а також функції супервайзера і модератора, які пов'язані переважно з контролем групової динаміки та якості навчального процесу. Кожна функція має прояв на рівні кожного з компонентів у вигляді певних професійних компетенцій.

Психологічною основою розвитку *ціннісно-мотиваційного* компонента є педагогічна мотивація. Критеріями його сформованості є:

↯ *Духовно-соціальна спрямованість* (інтерес і любов до дітей, потяг виховувати, піклуватися про дітей, прагнення до морального піднесення особистості учня, пробудження в неї духовності);

↯ *Педагогічна потреба* (інтерес до професії, потяг до участі в педагогічному процесі, до навчання дітей, до самоосвіти, вдосконалення в культурному та педагогічному відношеннях);

↯ *Мотиваційно-творча активність* (прагнення до особистісного розвитку учнів, бажання налагоджувати спілкування між учнями, активізувати процес творчого пошуку);

↖ *Інтерес до організації групової роботи* (потяг до командної роботи, інтерес до колективних обговорень, прагнення до лідерства і керування групою).

*Таблиця 2*

**Структура психологічної готовності вчителя НУШ до творчої педагогічної діяльності**

Педагогічні функції вчителя НУШ	Психологічні компоненти педагогічної творчості вчителя НУШ			
	<i>Ціннісно-мотиваційний</i> (педагогічна мотивація)	<i>Креативно-когнітивний</i> (психолого-педагогічні й спеціальні знання)	<i>Морально-комунікативний</i> (психолого-педагогічні уміння)	<i>Емоційно-вольовий</i> (поведінковий) (психолого-педагогічні навички)
Педагог-виховател	<p><i>Духовно-соціальна спрямованість:</i></p> <p>1) інтерес і любов до дітей, 2) потяг виховувати та піклуватися про дітей 3) прагнення до морального піднесення особистості учня, пробудження в неї духовності.</p>	<p><i>Педагогічно-виховна компетентність</i></p> <p>1) вміння пов'язувати навчальний матеріал з життям, 2) здатність перетворювати свій предмет в засіб розвитку особистості, 3) здатність розуміти і розвивати кращі якості учня.</p>	<p><i>Моральні ставлення до учнів:</i></p> <p>1) емпатія, прийняття, особистості учня, 2) доброзичливість, вміння вислухати й підтримати учня, 3) здатність до морального вибору, до моральної оцінки явищ, до моральних вчинків.</p>	<p><i>Гармонійність поведінки:</i></p> <p>1) щирість, чесність, позитивність, 2) самоконтроль своїх психічних станів, емоційна рівноваженість, терпіння, 3) відповідальність, послідовність поведінки</p>

Педагог-тьютор	<p><i>Педагогічна потреба:</i></p> <p>1) інтерес до професії, 2) потяг до участі в педагогічному процесі, до навчання дітей, 3) прагнення до самоосвіти, самовдосконалення</p>	<p><i>Педагогічно-когнітивні здібності</i></p> <p>1) ерудиція, пам'ять, знання предмета, 2) спостережливність, 3) орієнтація в інформаційному просторі.</p>	<p><i>Культура педагогічного спілкування:</i></p> <p>1) педагогічний такт (чуття доречності, доцільності, міри), 2) повага до учня, 3) яскравість і переконливість мови.</p>	<p><i>Педагогічне самовладнання</i></p> <p>1) спокій, витримка; 2) справедливість, педагогічна вимогливість; 3) воля, наполегливість, здатність впливати на учнів.</p>
Педагог-коуч-фасилітатор	<p><i>Мотиваційно-творча активність:</i></p> <p>1) прагнення до особистісного розвитку учнів, 2) вміння налагоджувати спілкування і стосунки між учнями, 3) потяг до активізації процесу творчого пошуку учнів.</p>	<p><i>Креативність</i></p> <p>1) гнучкість мислення, креативність, здатність до генерації нових ідей, 2) сприяння творчому розвитку учнів, 3) педагогічна творчість, спонтанність.</p>	<p><i>Психологічна компетентність</i></p> <p>1) здатність до розуміння думок, почуттів учнів, причин їх вчинків; 2) наявність особистісної позиції, яка допомагає поєднувати несумісні поняття; 3) уміння спрямовувати процес діяльності учнів</p>	<p><i>Здатність до режисури навчальним процесом:</i></p> <p>1) здатність до педагогічної імпровізації, 2) уміння викликати насагу в себе, в інших, 3) здатність педагога до співтворчості.</p>

Педагог-модератор	<p><i>Інтерес до організації групової роботи:</i></p> <p>1) потяг до командної роботи, 2) інтерес до колективних обговорень, 3) прагнення до лідерства і керування групою.</p>	<p><i>Конструктивна ініціатива</i></p> <p>1) цілеспрямованість винахідливості, 2) почуття гумору, 3) вміння визначати проблемні питання у колективних обговореннях.</p>	<p><i>Гармонійність соціальних взаємостосунків</i></p> <p>1) толерантність до інших поглядів, 2) здатність до створення нових засобів взаємодії, 3) вміння керувати процесом спілкування.</p>	<p><i>Ефективність рефлексивного керівництва</i></p> <p>1) енергійність, впевненість, успішність, 2) організованість, 3) організаторські здібності.</p>
-------------------	--	---	---	---

Психологічною основою розвитку *креативно-когнітивного компонента* є психолого-педагогічні й спеціальні знання. Критеріями його сформованості є:

↯ *Педагогічно-виховна компетентність* (вміння пов'язувати навчальний матеріал з життям, здатність перетворювати свій предмет в засіб розвитку особистості, здатність розуміти і розвивати найсильніші сторони учня);

↯ *Педагогічно-когнітивні здібності* (ерудиція, педагогічна пам'ять, знання предмета, розсудливість, спостережливість, вміння орієнтуватися в інформаційному просторі);

↯ *Креативність* (гнучкість мислення, здатність до генерації нових ідей, сприяння творчому розвитку учнів, педагогічна творчість, спонтанність);

↯ *Конструктивна ініціатива* (цілеспрямованість, винахідливість, почуття гумору, вміння визначати проблемні питання у колективних обговореннях).

Психологічною основою розвитку *морально-комунікативного компонента* є психолого-педагогічні уміння. Критеріями його сформованості виступають:

↯ *Моральні ставлення до учнів* (емпатія, прийняття, доброзичливість, вміння вислухати, підтримати учня, здатність до морального вибору, моральної оцінки вчинків);

↯ *Культура педагогічного спілкування* (педагогічний такт (чуття доречності, доцільності, міри), повага до учня, яскравість і переконливість мови);

↯ *Психологічна компетентність* (здатність до розуміння думок, почуттів учнів, причин їх вчинків; наявність особистісної позиції, уміння поєднувати несумісні поняття, спрямовувати процес діяльності учнів);

↯ *Гармонійність соціальних взаємостосунків* (толерантність до інших поглядів, здатність до створення нових засобів взаємодії з учнями, вміння керувати процесом спілкування).

Морально-комунікативні риси (щирість, довіра, уважність, емпатія) на відміну від суто комунікативних якостей (комунікабельності, товариськості) дозволяють здійснювати не просто спілкування, а *моральне* спілкування, яке являє собою якісно новий рівень міжособистісних комунікацій, що базується на безумовному визнанні цінності іншої особистості.

Психологічною основою розвитку *емоційно-вольового* компоненту є психолого-педагогічні навички. Критеріями його сформованості виступають:

↯ *Гармонійність поведінки* (щирість, чесність, відповідальність; емоційна врівноваженість, позитив, терпіння; послідовність поведінки);

↯ *Педагогічне самовладання* (самоконтроль, спокій, витримка воля, наполегливість; педагогічна вимогливість, справедливість; здатність конструктивно впливати на учнів);

↯ *Здатність до режисури навчальним процесом* (до педагогічної імпровізації), уміння викликати насагу в себе та в інших, здатність до співтворчості з учнями;

↯ *Ефективність рефлексивного керівництва* (енергійність, впевненість, успішність; організованість; організаторські здібності).

Блок емоційно-вольових якостей дозволяє здійснювати моральну саморегуляцію власної поведінки і справляти конструктивний педагогічний вплив на учнів. Слід зазначити, що педагогічна мотивація в сукупності з духовно-моральною спрямованістю, усвідомленістю, професійними якостями педагога, визначають гармонійність його особистості. Ціннісне ставлення до моральних якостей (чесності, добротності, поваги до людей, совісності, альтруїзму, відповідальності, працьовитості, організованості) забезпечує сформованість моральних ставлень педагога до учнів, адекватність його поведінки та високий рівень життєтворчості. Це позитивно впливає на успішність професійно-педагогічної діяльності,

оскільки гармонізує міжособистісні взаємостосунки і надає учневі наочний приклад морально-гармонійної поведінки та належний напрямок особистісного розвитку. Безперечно, педагог, як кожна людина, має певні негативні особистісні риси і пов'язані з ними психологічні проблеми, але за умови постійного самоусвідомлення й прагнення до самоудосконалення він набуває досвіду роботи над собою, опановує оптимальні для нього засоби компенсації та самоактуалізації.

Неузгодженість змісту декларованих вчителем морально-етичних принципів та відсутністю їх реальної поведінкової реалізації сприяє порушенню ціннісної регуляції життєдіяльності людини (Саморегуляция и прогнозирование, 1979). Тобто мова йде про феномен, коли педагог творчо і красномовно говорить про моральні цінності, демонструючи у повсякденному житті моральну некомпетентність, байдужість, неповажність до оточуючих, егоїзм тощо. Тоді дитина спостерігає неузгодженість між тим, що вчитель говорить і тим, як він себе поводить, що сприяє формуванню неусвідомленої дитячої неконгруентності. Таким чином, якщо моральні цінності, які тільки декларуються вчителем, але не є його рисами характеру, вчитель не здатен до здійснення ефективного педагогічного впливу на формування особистості учня, оскільки його слова не підкріплюються живим прикладом конкретних морально-поведінкових дій та вчинків.

Відтак, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних концепцій нами узагальнено систему критеріїв та визначено структуру компонентів і показників психологічної готовності вчителя НУШ до творчої професійно-педагогічної діяльності. Відповідно до визначених критеріїв було розроблено авторський опитувальник *«Психологічна готовність педагога»* (див. Додаток). В основу опитувальника покладено психодіагностичні запитання, які дозволяють досліджувати рівень сформованості як окремих компонентів психологічної готовності педагога у відповідності до його професійних функцій, так і загальний показник психологічної готовності педагога НУШ до творчої професійної діяльності (низький, середній, високий).

Особи з високим рівнем психологічної готовності відрізняються вираженою мотивацією до педагогічної роботи, люблять дітей, добре володіють своєю професією і



перетворюють процес навчання на процес гармонійного розвитку особистості учня. Також ці особи вміють творчо розв'язувати складні завдання, проявляти креативність, цілеспрямованість, винахідливість, почуття гумору. Вони емоційно врівноважені, вміють ефективно керувати групою, бути фасилітаторами й модераторами у групових обговореннях. У своїх ставленнях до учнів вони проявляють щирість, чесність, відповідальність, позитив, терпіння, що дозволяє їм здійснювати конструктивний психолого-педагогічний вплив на учнів.

Педагоги, що мають *середній рівень* психологічної готовності, хоча в цілому й справляються з педагогічною роботою, але не захоплюються нею (не відчують особливого прагнення до навчання й виховання дітей). Вроджена інтуїція, емпатія, спостережливість, вольові якості, набуті педагогічні знання, уміння, навички та організаторські здібності дозволяють їм більш-менш вдало організовувати педагогічний процес. Але їм не вистачає креативності, «творчого вогнику» в роботі, щирості й любові до учнів. Педагогічний процес їх не надихає, вони кваліфіковано передають дітям знання, але не насичують міжособистісні стосунки з ними емоційним позитивом, відчуттям спільної подорожі у світ знань та нових відкриттів.

Особи з *низьким рівнем* психологічної готовності відкрито тяготяться педагогічною діяльністю. У них відсутня мотивація до спілкування з учнями. Вони не вміють виховувати дітей, піклуватися про них. Вольові якості не розвинені. Такі особи не здатні до самовладання, нерідко дратуються, кричать на дітей, не можуть налагодити дисципліну і конструктивний діалог в учнівському колективі. Як правило, такі вчителі не мають авторитету серед учнів і сприймають свою професію як тяжкий хрест, який не можна кинути й дуже важко нести. В результаті вони дуже втомлюються фізично і психічно від педагогічної роботи, емоційно вигорають й набувають невротичних рис.

Відтак, опитувальник «Психологічна готовність педагога» дозволяє визначати рівень психологічної готовності педагога до творчої професійної діяльності, а також рівень сформованості окремих педагогічних функцій вчителя НУШ (вихователя, тьютора, коуча, модератора).

Нами було проведено емпіричне дослідження стану психологічної готовності педагогів до творчої професійної

діяльності. У дослідженні брали участь 68 студентів 4 курсу денної форми навчання Кременчуцького педагогічного коледжу імені А. С. Макаренка за спеціальністю «Початкова освіта», які мали педагогічний стаж лише у межах педагогічної практики; 25 студентів заочної форми навчання за тією же спеціальністю з педагогічним стажем 1-3 роки та 23 педагоги Києва та Кременчука з тривалим педагогічним стажем (15-30 років).

За результатами дослідження виявилось, що високий рівень психологічної готовності до творчої професійної діяльності виявили 43,2 % майбутніх педагогів очної форми (з педагогічним стажем у межах педагогічної практики), 68 % майбутніх педагогів заочної форми навчання (з педагогічним стажем 1-3 роки). У педагогів з тривалим стажем цей відсоток значно вищий (70 %) (рис. 1).

Кількість осіб, що мають середній рівень психологічної готовності, з набуттям педагогічного стажу знижується: у випускників денної форми навчання вона дорівнює 45 %, у студентів-заочників – 28 %, а серед досвідчених педагогів лише 30 % мають середній рівень психологічної готовності до педагогічної роботи.



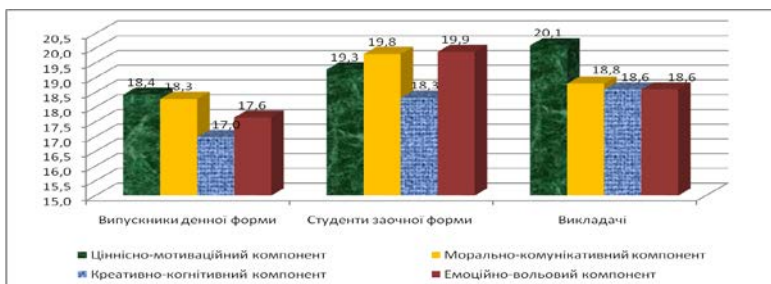
*Рис. 1. Відсотковий розподіл осіб з низьким, середнім та високим рівнем психологічної готовності до педагогічної діяльності*

Відсоток осіб з низьким рівнем психологічної готовності до педагогічної діяльності також значно знижується від студентів-очників (11,8 %) до студентів-заочників (4 %) і зовсім зникає у досвідчених вчителів (0 %). Це можна пояснити тим, що педагоги з низьким рівнем психологічної готовності або прикладають зусиль, щоб адаптуватися до професійної діяльності, або взагалі не затримуються у педагогічній професії.

Отже, набуття педагогічного стажу значно підвищує психологічну готовність до педагогічної діяльності. Педагог ніби

відчуває свою спорідненість з навчально-виховним середовищем, чітко усвідомлює свою позицію й майже доводить до автоматизму виконання спектру педагогічних функцій.

Також було підраховано середньостатистичні показники рівня розвитку окремих компонентів психологічної готовності у зазначених групах (рис. 2.)



*Рис. 2. Розподіл середньостатистичних показників рівня розвитку компонентів психологічної готовності*

З діаграми видно, що у студентів-заочників порівняно з випускниками очної форми навчання дещо зростають середньостатистичні показники усіх компонентів психологічної готовності до творчої педагогічної діяльності (18,3-19,9 порівняно з 17,6-18,4). Особливо це простежується на значно вищому рівні середньостатистичного показника емоційно-вольового компоненту (19,9 порівняно з 17,6). Це ще раз підтверджує, що педагогічна практика активізує особистісні ресурси молодого педагога, зокрема, його вольові якості, які допомагають справляти педагогічний вплив на учнів.

Проте, аналізуючи середньостатистичні показники компонентів психологічної готовності досвідчених вчителів, неважко помітити чітку ієрархізацію зазначених компонентів. На перше місце виходить ціннісно-мотиваційний компонент (20,1), друге місце належить морально-комунікативному компоненту (18,8). Креативно-когнітивний та емоційно-вольовий компоненти (18,6) посідають нижчі сходинки у складі психологічної готовності до педагогічної праці.

Це може свідчити про духовно-гуманістичний зміст педагогічної професії, про те, що саме вищі професійні цінності й здатність педагога до моральних стосунків з учнями визначають його педагогічну майстерність, яка сприяє передусім, здійсненні

педагогічно-виховного впливу. А спеціальні знання, креативні здібності та вольові якості відіграють допоміжну, інструментальну функцію у процесі педагогічної творчості.

Аналітична тенденція простежується при аналізі розподілу середньостатистичних показників окремих педагогічних функцій вчителя НУШ (вихователя, тьютора, коуча, модератора) (рис. 3).

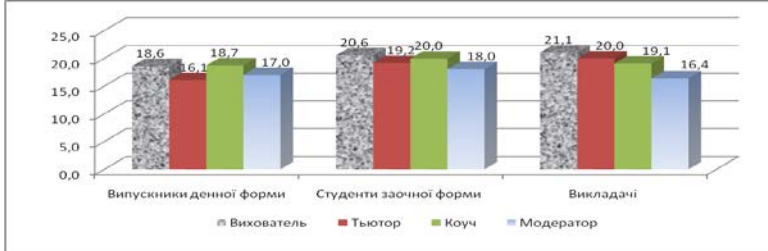


Рис. 3. Розподіл середньостатистичних показників окремих педагогічних функцій вчителя НУШ

З діаграми видно, що у майбутніх педагогів заочної форми середньостатистичні показники усіх педагогічних функцій дещо зростають порівняно з випускниками очної форми навчання. При цьому домінуючими залишаються функції вихователя і коуча. Нагадаємо, що коуч – це тренер, який виступає як режисер навчального процесу й сприяє дитині в розвитку, досягненні життєвих цілей. Мабуть молодим вчителям, які є досить активними й ненабагато старше своїх вихованців, найбільш привабливою виявляється саме позиція саме коуча, яка дозволяє, знаходячись у майже партнерській позиції, здійснювати виховний вплив на учнів.

Натомість у досвідчених педагогів знов простежується чітка ієрархія педагогічних функцій. Головною залишається функція вихователя (21,1), яка забезпечується провідними компонентами психологічної готовності (ціннісно-мотиваційним та морально-комунікативним). На друге місце виходить функція тьютора (20,0) – репетитора, наставника, надавача освітніх послуг, який здійснює і відповідає саме за навчальний процес. Третє місце посідає функція коуча (19,1). Функція модератора (16,4) (організатора групової роботи) виконує другорядну, інструментальну роль.

Отже, виходячи з отриманих даних, можемо дійти висновку, що запорукою плідної педагогічної творчості, передусім, є:

1) здатність вчителя до виховання гідної, гармонійної особистості учня шляхом надання йому досвіду моральних стосунків (це забезпечується за рахунок морально-комунікативного компоненту психологічної готовності педагога);

2) надання учням якісних знань, створення упорядкованого світогляду шляхом спрямування до вищих цінностей (за рахунок ціннісно-мотиваційного компоненту);

3) організація навчального процесу, групової роботи – є допоміжним засобом в процесі педагогічної творчості, що спрямована на конструктивний розвиток особистості учня.

Для встановлення достовірності показників і закономірностей впливу особистісних чинників на розвиток психологічної готовності до творчої педагогічної діяльності нами було проведено кореляційний аналіз. Виявлялися кореляційні зв'язки між показниками психологічної готовності та психологічних станів особистості, що дозволило встановити психологічні особливості детермінації впливу особистісних якостей вчителя на його психологічну готовність до педагогічної творчості.

Найбільш виражені позитивні кореляції психологічної готовності педагога спостерігаються з гнучкістю його мислення ( $r=0,53$ ), активністю ( $r=0,56$ ), самоконтролем ( $r=0,42$ ), стресостійкістю ( $r=0,43$ ), енергійністю ( $r=0,48$ ). Помірні позитивні кореляції психологічної готовності існують з духовною осмисленістю життя педагога ( $r=0,35$ ), саморефлексією ( $r=0,31$ ), творчою самореалізацією ( $r=0,44$ ), соціально-психологічною адаптацією ( $r=0,34$ ), децентрацією (подоланням егоїзму) ( $r=0,30$ ), оптимізмом ( $r=0,43$ ), наявністю здорових звичок (здоровому способі життя, помірності у задоволенні фізичних потреб) ( $r=0,32$ ). Негативні кореляції психологічної готовності педагога спостерігаються з пасивністю ( $r=-0,48$ ), млявістю ( $r=-0,39$ ), слабовіллям ( $r=-0,39$ ), песимізмом ( $r=-0,32$ ), невротичністю ( $r=-0,31$ ), шкідливими звичками ( $r=-0,36$ ).

Отже, на психологічну готовність педагога до творчої професійної діяльності значно впливає стан його психологічного здоров'я (здоровий спосіб життя, позитивні психосоматичні та емоційні стани, розвиток волі, гнучкість мислення, творча самоактуалізація, соціальна адаптація, духовна осмисленість життя).

## **Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.**

1. Сучасний педагог має бути психологічно компетентним, ефективним комунікатором, менеджером, чесним, чуйним, тактовним, успішним професіоналом, який бездоганно знає свій предмет любить дітей і свою професію. Педагог НУШ має професійно опанувати функції: вихователя, тьютора, коуча-фасилітатора й модератора процесу групової динаміки.

2. Психологічна готовність педагога НУШ до професійної діяльності – це сполучення стійкої педагогічної *мотивації* й *здатності* до педагогічної творчості. Психологічна готовність вчителя має 4 компоненти: *ціннісно-мотиваційний, креативно-когнітивний, морально-комунікативний, емоційно-вольовий*.

3. Критеріями психологічної готовності педагога до педагогічної творчості виступають: духовно-соціальна спрямованість, педагогічна потреба, мотиваційно-творча активність, інтерес до організації групової роботи, виховна компетентність, педагогічно-когнітивні здібності, креативність, конструктивна ініціатива, моральні ставлення до учнів, культура педагогічного спілкування, психологічна компетентність, гармонійність поведінки, педагогічне самовладання, здатність до режисури навчальним процесом, ефективність рефлексивного керівництва.

4. Набуття педагогічного стажу значно підвищує психологічну готовність до педагогічної діяльності. Педагог ніби відчуває свою спорідненість з навчально-виховним середовищем, чітко усвідомлює свою позицію й майже доводить до автоматизму виконання спектру педагогічних функцій.

5. Педагогічну майстерність визначають Вищі професійні цінності й здатність педагога до моральних стосунків з учнями. Спеціальні знання, креативні здібності та вольові якості відіграють інструментальну функцію у процесі педагогічної діяльності. Запорукою плідної педагогічної творчості є: а) здатність вчителя до виховання гармонійної особистості учня шляхом отримання досвіду моральних стосунків; б) надання учням якісних знань, створення упорядкованого світогляду, спрямування до вищих цінностей. Організація навчального процесу, групової роботи – є допоміжними засобами в процесі педагогічної творчості, яка має на меті конструктивний особистісний розвиток учнів.

6. Чинниками розвитку психологічної готовності педагога до творчої професійної діяльності виступають здоровий спосіб життя, позитивні психосоматичні стани, емоційно-вольова стійкість, гнучкість мислення, творча самоактуалізація, соціальна адаптація, духовна осмисленість життя.

7. Перспективи подальших досліджень психологічної готовності сучасного вчителя НУШ до професійно-педагогічної діяльності полягають у розробці психологічних тренінгів розвитку професійно-важливих якостей, опанування новими професійними ролями педагога.

### **Список використаних джерел**

- Гриневич Л. Нові професійні ролі і завдання сучасного вчителя в контексті концепції Нової української школи. *Всеосвіта* : сайт. 2018. URL: <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdannasucasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html>
- Педагогічна творчість і майстерність: хрестоматія : Навч. посіб. Київ, 2000. 167 с.
- Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В. А. Ядова. Ленинград : Наука, 1979. 264 с.
- Яким має бути сучасний вчитель. *Освіторія*. 2021. URL: <https://osvitoria.media/experience/yakym-maye-but-y-suchasnyj-vchytel/>
- Яким має бути вчитель Нової української школи. 2021. URL: <https://vberz-osvita.gov.ua/news/07-55-59-27-01-2018/>

### **References**

- Hrynevych, L. (2018). Novi profesiini roli i zavdannia suchasnoho vchytelia v konteksti kontseptsii Novoi ukrainskoi shkoly [The new professional roles and tasks of a modern teacher in the context of the concept of the New Ukrainian school]. *Vseosvita*: sait. Retrieved from <https://vseosvita.ua/library/novi-profesijni-rol-i-zavdannasucasnogo-vcitela-v-konteksti-koncepcii-novoi-ukrainskoi-skoli-87162.html> [in Ukrainian].
- Pedahohichna tvorchist i maisternist: khrestomatii: Navch. Posib* [Pedagogical creativity and skill: a textbook]. (2000). Kyiv [in Ukrainian].
- Jadova, V. A. (Ed.). (1979). *Samoreguljacija i prognozirovanie social'nogo povedenija lichnosti* [Self-regulation and forecasting of social behavior of the person]. Leningrad: Nauka [in Russian].
- Yakym maie buty suchasnyi vchytel [What should be a modern teacher]. (2021). *Osvitoriiia*. Retrieved from <https://osvitoria.media/experience/yakym-maye-but-y-suchasnyj-vchytel/> [in Ukrainian].

*Yakym maie buty vchytel Novoi ukrainskoi shkoly [What should be the teacher of the New Ukrainian school]. (2021). Retrieved from <https://vberz-osvita.gov.ua/news/07-55-59-27-01-2018/> [in Ukrainian].*

*N. Pavlyk*

### **PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE PERSONALITY OF THE MODERN TEACHER TO CREATIVE PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF THE NEW UKRAINIAN SCHOOL**

*The article is sanctified to the analysis of problem of psychological readiness of modern teacher to professional activity in the conditions of New Ukrainian school. An author is analyse psychological and pedagogical functions and personality internals of teacher of New Ukrainian school in detail, the system of criteria of psychological readiness to creative professionally and pedagogical activity, in the complement of that enter, is certain: spiritually-social orientation of personality, pedagogical necessity, motivational-creative activity, interest in organization of group work, pedagogical-educator competence, pedagogical-cognitive capabilities, creativity, initiative, moral attitudes toward students, the culture of pedagogical commonication, psychological competence, harmoniousness social mutual relations, harmoniousness behavior, pedagogical self-possession, capacity for direction educationalprocess.*

*The authorial structure of psychological readiness of teacher NUS, that is presented in the article, has a personality and professional measuring. Each of measuring are contain a corresponding components. Each of components has the semantic filling (totality of separate personality internalss) is certain and can have will cut the degree of formed. As valuable innovative payment authorial methodology of research of level of psychological readiness of modern teacher comes forward to creative professional activity in the conditions of New Ukrainian school. The presented methodology allows to determine the level of psychological readiness of teacher to creative professional activity, and also to investigate the level of formed of separate pedagogical functions of teacher NUS. The author presents the results of an empirical study of the state of psychological readiness of modern NUS teachers for creative professional work.*

**Keywords:** *psychological readiness; professionally-pedagogical activity; New Ukrainian.*

### **ДОДАТОК**

**Опитувальник «Психологічна готовність педагога»**

**Інструкція:** Оцініть за 3-х бальною шкалою ступінь своєї згоди з кожним твердженням:

**0 – НЕ ЗГОДЕН, 1 – ЧАСТКОВО ЗГОДЕН (іноді трапляється), 2 – ЦІЛКОМ ЗГОДЕН.**

Намагайтесь якнайрідше використовувати відповідь «**ЧАСТКОВО ЗГОДЕН**».

**Текст опитувальника «Психологічна готовність»**

1. Я відчуваю щирий інтерес та любов до дітей.
2. Мені дуже подобається професія педагога, хоча вона й складна.



3. У своїй педагогічній роботі я завжди прагну до особистісного розвитку учнів.
4. Мені подобається брати участь у колективних обговореннях.
5. Мені подобається виховувати та піклуватися про дітей.
6. Мені легко вдається пояснювати дітям щось нове, і тому я завжди відчував потяг до участі в педагогічному процесі.
7. Я широко прагну допомогти учням налагодити стосунки і міжособистісне спілкування.
8. Мені дуже подобається групове спілкування і командна робота.
9. Мені завжди вдається убачати в учнях їх кращі якості й пробуджувати в них духовність.
10. Я завжди прагну до самоосвіти, вдосконалення в культурному і педагогічному відношеннях.
11. Викладаючи свій предмет, я прагну активізувати процес творчого пошуку учнів.
12. Я завжди прагну до лідерства і керування групою людей.
13. Мені зазвичай вдається пов'язувати навчальний матеріал з повсякденним життям.
14. Можу чесно сказати, що мені притаманні гарна педагогічна пам'ять і професійне знання предмета, який я викладаю.
15. Мені неодноразово доводилось чути, що я – креативна людина й генерую багато цікавих ідей.
16. У складних ситуаціях під час уроку мені завжди допомагає природна винахідливість.
17. Зазвичай мені вдається перетворювати свій предмет у засіб розвитку особистості учнів.
18. Колеги нерідко говорять, що я досить розсудливий і спостережливий педагог.
19. Викладаючи свій предмет, я завжди прагну сприяти творчому розвитку учнів.
20. Про мене говорять, що я влучно використовую почуття гумору для розв'язання конфліктів або міжособистісних суперечностей між учнями.
21. Мені завжди вдається тонко відчувати, розуміти і розвивати найсильніші якості учнів.
22. Зазвичай на уроках я використовую педагогічну творчість, спонтанність.
23. Я вільно орієнтуюся в інформаційному просторі, в сучасних технологіях.
24. Мені з легкістю вдається визначати проблемні питання при колективних обговореннях.
25. Мені значною мірою притаманна здатність до прийняття особистості кожного учня.
26. Вважаю, що в мене є педагогічний такт (чуття доречності, доцільності, міри).
27. Я завжди намагаюсь зрозуміти думки, почуття, причини вчинків учнів.
28. Працюючи з групою учнів, зазвичай я досить толерантний до інших поглядів.

29. До усіх учнів я ставлюся доброзичливо, можу кожного вислухати й підтримати.
30. Яким би неслухняним учень не був, я все рівно ставлюся до нього з повагою.
31. Я завжди маю чітку особистісну позицію, що допомагає мені розв'язувати складні соціальні ситуації.
32. Зазвичай я створюю нові неординарні засоби міжособистісної взаємодії з учнями.
33. При здійсненні життєвих виборів зазвичай я спираюся на моральні критерії.
34. Я добре володію яскравою і переконливою мовою.
35. Мені з легкістю вдається спрямувати процес діяльності учнів в потрібному напрямі.
36. Зазвичай я ефективно керую процесом спілкування людей в групі.
37. Щирість, чесність, позитив – це завжди мої головні помічники у стосунках з дітьми.
38. Інші люди вважають, що мені притаманні спокій, терпіння, емоційна рівноваженість.
39. Я досить часто використовую у своїй роботі педагогічну імпровізацію.
40. Я завжди енергійний і впевнений в успішності своєї педагогічної діяльності.
41. Я гарно управляю своїми психічними станами, вмю зберігати витримку, спокій.
42. Учні вважають мене досить вимогливим, але справедливим педагогом.
43. Як правило, я можу з легкістю викликати творчу насагу в себе і в учнів.
44. Коли потрібно зробити багато роботи, мені вдається швидко організувати себе.
45. Зазвичай я послідовний у діях, відповідальний у своїх словах і вчинках.
46. Завдяки наполегливості я здатний конструктивно впливати на думки й почуття учнів.
47. Мені подобається виконувати роль режисера у навчальному процесі, брати участь у співтворчості з учнями.
48. Зазвичай мені вдається ефективно організовувати колектив учнів.

### Процедура обробки емпіричних даних.

Відповіді вносяться у бланк **відповідей**:

1 –	5 –	9 –	13 –	17 –	21 –	25 –	29 –	33 –	37 –	41 –	45 –	В –
2 –	6 –	10 –	14 –	18 –	22 –	26 –	30 –	34 –	38 –	42 –	46 –	Т –
3 –	7 –	11 –	15 –	19 –	23 –	27 –	31 –	35 –	39 –	43 –	47 –	К –
4 –	8 –	12 –	16 –	20 –	24 –	28 –	32 –	36 –	40 –	44 –	48 –	М –
												$\Sigma =$
Ц/М –			К/К –			М/К –			Е/В –			

1. Підраховуємо алгебраїчну суму балів по вертикалі (по стовпцях) і записуємо у вільну строку (друга знизу). Потім підраховуємо суму кожних трьох складових з цієї строки й записуємо у нижню строку.

Сума перших трьох стовпців (Ц/М) означає бал за показником *ціннісно-мотиваційного* компоненту психологічної готовності.

Сума 4-6 стовпців (К/К) означає бал за показником *креативно-когнітивного* компоненту психологічної готовності.

Сума 7-9 стовпців (М/К) означає бал за показником *морально-комунікативного* компоненту психологічної готовності.

Сума 10-12 стовпців (Е/В) означає бал за показником *емоційно-вольового* компоненту психологічної готовності.

2. Підраховуємо алгебраїчну суму балів по горизонталі (по строках) і записуємо у правий стовпець. Сума по першому рядку (В) означає бал за показником функції вчителя-вихователя НУШ; Сума по другому рядку (Т) означає бал за показником педагогічної функції вчителя-тьютора; Сума по третьому рядку (К) означає бал за показником педагогічної функції коуча-фасилітатора; Сума по четвертому рядку (М) означає бал за показником педагогічної функції вчителя-модератора Нової української школи.

**Норми рівнів для показників компонентів психологічної готовності педагога і педагогічних функцій вчителя Нової української школи: до 11 балів – низький рівень; 12-18 балів – середній рівень; 19-24 – високий рівень.**

3. Підраховуємо загальну суму або по строках (або по стовпцях) ( $\Sigma$ ), яка означає загальний показник психологічної готовності педагога НУШ.

**Норми рівнів для загального показника психологічної готовності педагога Нової української школи до творчої професійної діяльності:**

**до 50 балів – низький рівень психологічної готовності;**

**51-74 балів – середній рівень психологічної готовності;**

**75-96 – високий рівень психологічної готовності.**

Надійшла до редакції 22.02.2021 р.

УДК 152.92+374.7+331.54+056.45

© В. В. Рибалка, 2021

orcid.org/0000-0002-8279-7468

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239987>

**РИБАЛКА Валентин Васильович**

*Почесний академік НАПН України, доктор психологічних наук,  
професор, провідний науковий співробітник відділу психології праці  
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна  
НАПН України, м. Київ*

## **ПСИХОГЕНЕТИЧНІ ТА ПСИХОПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПЕРЕХОДУ ОСОБИСТОСТІ ВІД ОБДАРОВАНОСТІ ЧЕРЕЗ СИСТЕМАТИЧНУ ПРАЦЮ ТА ПРОФЕСІЙНУ МАЙСТЕРНІСТЬ ДО ТАЛАНТУ І ГЕНІАЛЬНОСТІ**

*У статті висвітлюються психогенетичні та психопедагогічні засади переходу обдарованості до таланту і геніальності особистості, зокрема інтенсивна систематична праця та професійна майстерність, а також такі особливі явища творчої діяльності особистості, як імпресінг, ідея-фікс, ампліфікація, стратегізація і тактична диференціація цілеутворення, її результативне здійснення як справи життя, афектація успіху. Ці психогенетичні та психопедагогічні засади забезпечують включення людини у цивілізаційний процес розвитку людства та особистості як суб'єкту цього процесу.*

**Ключові слова:** обдарованість, талант та геніальність особистості, систематична праця, професійна майстерність, імпресінг, ідея-фікс, ампліфікація, стратегії і тактики цілепокладання, справа життя, афектація успіху, цивілізаційний процес.

**Проблема** розвитку здібностей і обдарованості та їх переходу у талант і геніальність та ролі при цьому праці й професійної майстерності поступово висвітлюються у сучасних психогенетичних та психопедагогічних дослідженнях В. П. Ефроїмсона (Ефроїмсон, 2003), І. А. Зязюна (2008), С. Д. Максименка (2006), В. О. Моляко і О. І. Кульчицької (Кульчицкая, Моляко, 2008), В. Ф. Моргуна (2018), О. Л. Музики (2006), О. О. Олександрова (Александров, 2010), І. Г. Тітова (2015) та ін. Так, Олександров стверджує, що

обдарованість людини бере свій початок у спадковості і пов'язана з генетикою людини, але, скоріше за все, опосередковано – через генеральний фактор G інтелекту. Як «дар» вона з'являється і розвивається у дитини під впливом біологічної та соціальної спадковості, генотипу та фенотипу (Александров, 2010). В ході вивчення обдарованості відкриваються нові альтернативні впливи, якими можна пояснити досягнення, що приписуються їй як вродженому феномену. При цьому може бути складена ціла низка рівнів розвитку креативних потенціалів людини, до якої входить обдарованість. Спираючись на погляди О. О. Олександрова, В. О. Моляко, Г. Айзенка, ієрархія таких рівнів включає: спадковість, вроджені задатки (інстинкти, рефлексії, асоціації тощо), здібності, обдарованість, талант, геніальність, екстраздібності. Ми умовно відносимо перші два рівні до числа генетичних і психогенетичних, а наступні – до психопедагогічних, хоча вплив перших на наступні звичайно зберігається. Якщо перші рівні розвиваються переважно за законами генетики і психогенетики, то наступні – за законами психопедагогіки і педагогіки. І перехід від здібностей та обдарованості, що починають формуватися від народження людини до більш високих рівнів, залежить виключно від психопедагогіки і педагогіки тощо. Цей перехід може здійснюватися більш-менш успішно у розвинутих системах освіти або, навпаки, гальмуватися чи взагалі блокуватися, про що свідчать випадки навчання дітей у примітивних педагогічних системах або їх потрапляння до тваринних зграй. Він доповнює і уточнює сенситивні періоди розвитку особистості у дитячому (Л. С. Виготський, Л. І. Божович, Д. Б. Ельконін та ін.) і дорослому (Е. Еріксон, Б. Г. Ананьєв, В. Ф. Моргун (2013) та ін.) вікових періодах життя людини.

З'ясування особливостей вказаного переходу від обдарованості до таланту і геніальності становить мету даної статті. **Завданнями** теоретико-методологічного дослідження є: обґрунтування складної, багаторівневої структури обдарованості й таланту; аналіз психопедагогічних, професіографічних і соціально-психологічних умов переходу від обдарованості до таланту і геніальності.

За О. О. Олександровим, особливості вказаного переходу визначаються, поряд із спадковістю, також зовнішніми обставинами, приміром, кількістю та якістю практики у сфері певної діяльності. Про це свідчить, приміром, музична освіта, в якій роль неперервних практичних тренувань очевидна. Так, студенти консерваторій, що вчать грі на скрипці, мають впродовж терміну навчання майже 10000 годин вправ (Александров, 2010). При цьому циклічно здійснювані тренування мають не механічний, а глибоко продуманий, креативний характер, що відповідає добовим, тижневим, місячним, річним циклам навчання тощо. Цим же пояснюються високі досягнення фігуристів з їх інтенсивними систематичними тренуваннями, акторів – з численними творчими репетиціями, представників інших професій. Діє, за вдалим виразом В. С. Біблера (Біблер, 1993, с. 4), спеціальна «спіраль повторювань», що виконує свою певну педагогічну функцію щоденно впродовж місяців і років життя людини

Тобто більшість видів професійної діяльності визначаються її циклічною, ітераційною сутністю, що забезпечує виконання діяльності на рівні високої кваліфікації, професіоналізму, творчості. Крім інтенсивності, неперервності та циклічності занять і тренувань, до числа відповідних спадковим альтернативних середовищних впливів, як основи успішності навчання та трудових і професійних досягнень, О. О. Олександров відносить: а) увагу та здатність до концентрації; б) рівень мотивації; в) впевненість у собі та оптимізм (додамо ще доцільну оптимізацію поведінки і діяльності); г) ентузіазм й енергійність (Александров, 2010). Ці та інші дані ставлять перед дослідниками питання про подальше вивчення ролі систематичної праці та професійності у здійсненні обдарованості та її переходу у талант та геніальність.

Вищесказане примушує знову і знову звертатися до життєтворчих характеристик праці як провідної видової діяльності людини, що має незаперечне еволюційно-історичне значення для появи і становлення людини і людства, і разом з тим – також й індивідуальне, біографічне значення для розвитку кожної людини, її здібностей на рівні обдарованості, таланту та геніальності. В статті «праця» в «Енциклопедії освіти», підготовленій нами разом з В. В. Синявським, праця

визначається як «свідома, цілеспрямована діяльність людини, спрямована на створення суспільно значущих матеріальних і духовних цінностей, необхідних для задоволення потреб особистості й суспільства. Праця є основною формою життєдіяльності як окремої людини, так і суспільства, виступає провідним фактором соціогенезу. Разом з тим, вона є засобом самовираження та самоствердження особистості, реалізації її інтелектуального і творчого потенціалу, досвіду, почуття моральної гідності...» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 707). В процесі праці людина перетворює природу, суспільство і саму себе. В еволюційному та історичному плані праця виступає висхідною видовою формою активності, діяльності саме людини. Створюючи матеріальні та духовні цінності, праця самостворює також найвищу цінність – людину, особистість. У процесі досягнення результатів праці відбувається особистісний, професійний ріст людини, який залежить від ступеня різнобічності, продуктивності, творчого характеру праці (Енциклопедія освіти, 2008, с. 707).

Виховний вплив праці пояснюється тим, що «на шляху досягнення результату праці зустрічаються труднощі та перешкоди, подолання яких вимагає» формування особливих якостей особистості, таких як волевільне зусилля, життєві установки, ставлення, позитивне чи негативне, до процесу праці, знання, уміння, навички, риси характеру, інтелектуальні здібності тощо. Праця вимагає попередньої фізичної, психологічної та соціальної підготовки і в цьому сенсі постає головним вихователем особистості.

В сучасному інформаційному світі, в умовах існування складних наукоємних професій працівники мають бути високоосвіченими, бездоганно орієнтуватися в різних галузях культури, науки та виробництва, бути компетентними, самостійними, здатними до прийняття відповідальних рішень, готовими постійно підвищувати свій професійно-кваліфікаційний рівень, тобто бути професіоналами своєї справи, володіти такою інтегративною якістю особистості, як професіоналізм» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 708).

Професіоналізм розуміється спеціалістами як «сформована в процесі навчання та практичної діяльності готовність до компетентного виконання функціональних обов'язків, що гідно

оплачується; рівень майстерності у професійній діяльності, що відповідає рівню складності роботи. Розвиток професійності зумовлений зростанням рівня складності виробничих завдань... Робітник з високим рівнем професіоналізму адекватно реагує на виробничі ситуації, вирішує поточні завдання з метою максимального наближення параметрів робочих процесів до оптимальних». Цікаво, що за своїм первісним значенням, у латинській мові, термін «професіоналізм» (*profiteer*) означає оголошення своєї справи (Енциклопедія освіти, 2008, с. 742) та її майстерне виконання.

Тобто професійна майстерність, професіоналізм є умовою висококваліфікованого виконання обраної людиною справи. Докладну характеристику професійної майстерності на прикладі вчителя подав І. А. Зязюн, який продовжив і поглибив її вивчення услід за геніальними вітчизняними педагогами А. С. Макаренком та В. О. Сухомлинським (Енциклопедія освіти, 2008; Зязюн, 2008). Він визначав педагогічну майстерність як «комплекс властивостей особистості, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі» (Енциклопедія освіти, 2008, с. 641). І. А. Зязюн наголошував при цьому саме на майстерності як «найвищому рівні педагогічної діяльності (якщо характеризувати якість результату), вияв творчої активності особистості педагога (якщо характеризувати психологічний механізм успішної діяльності). Тобто фактично він прямо пов'язував педагогічну майстерність зі здібностями, обдарованістю та талантом майбутніх і досвідчених професійних педагогів, розглядав її як умову і психопедагогічний механізм їх здійснення.

І. А. Зязюн розглядав такі критерії педагогічної майстерності, як: доцільність (за спрямованістю), продуктивність (за результатом), діалогічність (за характером стосунків з учнем), оптимальність (за вибором засобів), творчість (за змістом діяльності). В оволодінні педагогічної майстерності він виокремлює кілька рівнів, зокрема елементарний, базовий, досконалий, творчий. На найвищому, творчому, рівні сформована педагогічна майстерність характеризується ініціативністю і творчим підходом до організації професійної діяльності, коли вчитель самостійно



конструює оригінальні, педагогічно доцільні прийоми взаємодії з учнем, буде діяльністю, спираючись на рефлексивний аналіз та сформований індивідуальний стиль педагогічної майстерності (Енциклопедія освіти, 2008, с. 644).

Вказані специфічні психопедагогічні характеристики педагогічної майстерності можуть бути перенесені на загальну професійну майстерність. Вони мають розглядатись у взаємозв'язку з психогенетичними характеристиками обдарованості, професіоналізму, зіставлятися зі спеціальними психогенетичними феноменами, адже рефлексія спрямована у внутрішній план особистості, можливо, саме у механізми спадковості людини.

У зв'язку з цим, треба враховувати, що психогенетики відносять до факторів розвитку обдарованості так званий *емергенез*, тобто явище зумовленості здібностей та обдарованості сукупністю як генетичних, так і середовищних, фактично психопедагогічних, впливів, коли вибірковість останніх кореляційно визначається набором певних генів. Це виявляється, на думку О. О. Олександрова, також у явищі, що описане В. П. Ефроїмсоном у концепції *імпресінгу*, який трактується ним як людська форма відомого етологам інстинктивного явища імпринтингу у тварин (Александров, 2010; Эфроимсон, 2003).

Імпресінг виникає, коли деякі події у дитячому та підлітковому віці призводять до появи глибоких вражень, що на все життя визначають мотиви діяльності людини та її інтереси. Як такі часто виступають емоційно яскраві спостереження певних явищ, цікаві, вражаючі своїми ідеями книги, повчальні події, зустрічі, знайомства тощо. Ми вважаємо, що наслідком імпресінгу, як певного психогенетичного та психопедагогічного явища, виступає так звана *ідея-фікс*, мотиваційно-смісловий вплив якої стійко зберігається тривалий час, якщо не все життя, і визначає неперервну творчу активність і продуктивність особистості в певному напрямку навчальної, трудової та професійної діяльності. Імпресінг може затухати, не помічатись батьками і педагогами, а може враховуватись – як на це вказує В. С. Біблер, коли говорить про навчальне значення так званих «точок здивування» для підтримання уваги, інтересу, мотивації дітей у процесі навчання (Біблер, 1993, с. 4). Саме ці точки

здивування як спірально повторювані у навчальному діалозі акти імпресінгу можуть суттєво підвищувати якість навчання і творчості обдарованої молоді.

Отже, описані вище психогенетичні фактори, існують і діють у координації з генетичними (біологічно спадковими) та психопедагогічними факторами розвитку і здійснення здібностей, обдарованості. Вони забезпечують їх перехід у талант та геніальність через систематичну працю, професійну майстерність, професіоналізм як здатність особистості до висококваліфікованої трудової, професійної діяльності. Їх дію можна систематизувати на основі запропонованого в нашій концепції тривимірної, поетапно конкретизованої психологічної структури особистості, зокрема компонентного складу її діяльнісного виміру (Рибалка, 2017; Рыбалка, 2011; 2015). Останній складається, в загальному життєвому, онтогенетичному, та конкретному, ситуаційному, планах, з таких компонентів-етапів психологічної діяльності (утворюючи своєрідну матрицю людської активності), як: а) потребнісно-мотиваційний; б) інформаційно-пізнавальний; в) цілеформувальний; г) операційно-результативний та д) емоційно-почуттєвий. Спробуємо включити (спираючись також на багаторічний досвід здійснення власної творчої діяльності та вивчення поставленої проблеми) певні генетичні та психогенетичні ознаки творчої діяльності обдарованої людини у зазначені компоненти психологічної діяльності:

а) **потребнісно-мотиваційний**, смисловий компонент діяльності обдарованої людини отримує на початку її життя доленосний творчий імпульс внаслідок *імпресінгу*, коли вже у дитячому чи підлітковому віці формується *ідея-фікс*; вона виступає психофізіологічно доміантною, у порівнянні з іншими ідеями, мотивами, смислами, й поступово утворює головний сенс життя. Ознаками ідеї-фікс є її високе особистісне значення, цінність, масштабність, всесвітність, глобальність, життєвість, вічність, вибірковість, матричність, *Я*-фоновість, коли *Я* особистості виступає головною фігурою на фоні дійсності; при цьому ідея-фікс зливається з *Я* як центру безмежного світу; частіше за все, це властиве підліткам, під час їх особистісного *Я*-самовизначення та накопичення досвіду оволодіння абстрактними поняттями з їх всезагальністю у

просторі та часі, системністю; завдяки ідеї-фікс підліток включаються у цивілізаційний творчий процес; в нього з'являються елементи ноосферної свідомості; людина постає як дійсно «хomo sapiens», тобто як людина розумна, що включається у ноосферу як планетарну сферу розуму за В. І. Вернадським (Вернадский, 1993); важливою ознакою ідеї-фікс слід вважати матричне відображення в ній тією чи іншою мірою ноосферної, наукової реальності в масштабах «космос–життя на Землі–мікросвіт».

Відомим прикладом імпресінгу та формування ідеї-фікс є показ батьком Альберта Ейнштейна своєму п'ятирічному синові компаса, з його постійно орієнтованою на північ-південь стрілкою, після чого у хлопчика виникло стійке питання «Чому?» і почалися неперервні інтенсивні роздуми про втаємничене магнітне поле тощо. У 12 років під впливом сформованої таким чином аперцепції Альберт зацікавлено і вдумливо перечитує книги по евклідовій геометрії, фізиці, що разом із цілеспрямованими систематичними продуктивними міркуваннями визначило далі створення теорії відносності.

Інший обдарований хлопчик, Володя Вернадський, у підлітковому віці з величезним інтересом довідується від свого двоюрідного дядька Є. М. Короленка про те, що «Земля є живий організм». Це стало відправним пунктом і позитивним фактором його юнацьких і дорослих творчих пошуків, професійних біогеохімічних досліджень, створення вресіт-решт концепції переходу біосфери у ноосферу. У 1918 році В. І. Вернадський стає фундатором і президентом Української академії наук (Вернадский, 1993).

Один із провідних українських психологів, професор Е. О. Помиткін згадує, як ще у трирічному віці любив дивитися на зоряне небо, при цьому його дідусь і бабуся пророчили: «Філософом стане!» (Помиткін, 2007). Імпресінг та ідея-фікс такого роду знайшли своє художнє відображення у словах української народної пісні: «Дивлюсь я на небо та й думку гадаю...»

б) на *інформаційно-пізнавальному* етапі діяльності відбувається всебічне пошукове забезпечення дитиною розвитку своєї ідеї-фікс актуальною інформацією та контекстуальне розуміння додаткових її характеристик; це відбувається, за

О. В. Запорожцем, у формі *ампліфікації*, тобто інтенсивного збагачення, насичення відповідного до ідеї-фікс інформаційного, знанневого середовища та свідомого пізнання різних нових аспектів і взаємозв'язків ідеї-фікс зі світом; творча пізнавальна та наукова реальність розширюється і разом з тим концентрується, за В. І. Вернадським, за такими параметрами ноосфери, як космос, життя, мікросвіт, стає безмежною у просторі та часі і водночас зосередженою на одній провідній проблемі (Вернадский, 1993);

в) *цілеформувальний* компонент діяльності складається на основі саме зосередження здібної, обдарованої дитини на *головній меті, проєкті, програмі життя*, що відповідає розробці ідеї-фікс як основи стратегічної проблеми життя; здійснюється системне стратегічне цілепокладання, формування гнучких проміжних тактичних цілей, планів, завдань; відбувається *стратегізація, тактична й оперативна диференціація головної мети життя* на основі стратегій творчості – аналогізування, комбінування, реконструювання, універсальної та спонтанної – й тактик, за В. О. Моляко (Кульчицкая, Моляко, 2008); водночас важливого понад-стратегічного значення набувають духовні цінності – наукового світогляду, життя, людини, віри, надії, любові, добра, краси та істини (див. у І. А. Зязюна: Енциклопедія освіти, 2008; Зязюн, 2008; та Е. О. Помиткіна, 2007), навкруги і в контексті яких розвиваються і здійснюються базові особистісні потенціали людини, в ході її цілеспрямованої, інтенсивної, циклічно розширюваної освіти і професійної праці.

г) на *операційно-результативному* етапі діяльності відбувається концентрація неперервних, циклічно здійснюваних пізнавальних, творчих, інноваційних, практичних дій, операцій, вправ із реалізації ідеї-фікс, як головного сенсу та мети життя, розробка та втілення її у повсякденне буття – сімейне, громадське, професійне; при цьому наполегливо утверджується і здійснюється *головна справа життя*, за О. А. Ткаченком (2005), досягаються творчі результати, звершується успіх; здобуваються в межах ідейно-фіксованої стратегічної лінії життя тактичні й оперативні продукти; так, В. І. Вернадський в ході своїх стратегічних ноосферних досліджень створив більше 30 нових галузей наук;

д) *емоційно-почуттєвий* компонент діяльності виявляється в дії особливого позитивно-афективного комплексу задоволення особистості успіхом, завершальної фіксації результатів творчості на високому рівні особистісного, професійного, соціального визнання, коли закріплюється сама майстерно виконана, на рівні таланту і геніальності, діяльність людини; відбувається фінальна для кожного циклу творчості та усієї професійної діяльності *афектація успіху*.

Розглядаючи наведені вище поняття – обдарованість, талант, геніальність особистості, систематична праця, професійна майстерність, імпресінг, ідея-фікс, ампліфікація, стратегії і тактики цілепокладання, справа життя, афектація успіху, цивілізаційний процес – в межах тезаурусу поставленої проблеми, ми маємо розуміти їх значення в контексті цілісної життєдіяльності людини, її поетапно-компонентної структури, що має різнорівневу та різномасштабну побудову в межах єдності психологічної, психогенетичної та спадково-генетичної діяльності.

Психологічна діяльність обдарованих людей має розглядатись у найбільш широкому соціальному цивілізаційному плані, охоплюючи значний період усього їх життя, коли вона носить усебіковий, довготривалий характер. В іншому короткотривалому масштабі така діяльність може акцентуватись у місячному, тижневому, добовому, годинному, хвилинному, навіть миттєвому часовому масштабі. При цьому вона зберігає свій компонентний склад, послідовно концентруючись зокрема на тому чи іншому компоненті, з включенням у кожний її етап зазначених вище спадкових та психогенетичних моментів обдарованості. Саме це може пояснити такі згорнуті, інтеріоризовані у миттєвому часовому масштабі явища, як інсайт.

Вказані вище спадкові, психогенетичні та психопедагогічні моменти характеризують певним чином освіту обдарованих, що складається у спеціалізованих школах, ліцеях, гімназіях, Малій академії наук, індивідуальних програмах самовиховання тощо. Але вони можуть включатись і в традиційні програми навчання і виховання у загальноосвітніх навчальних закладах і закладах вищої освіти, виступаючи каталізаторами ефективного розвитку творчого особистісного потенціалу учнівської молоді.

Фундаментальна думка В. І. Вернадського про наукову реальність, що містить у собі різномасштабні складові «космос–життя–мікросвіт», означає, що творча діяльність обдарованої, талановитої, геніальної людини існує саме у просторових та часових масштабах цієї реальності. Про це свідчать також закони Л. С. Виготського – соціалізації-індивідуалізації, опосередкування-розопосередкування, інтеріоризації-екстеріоризації, ідентичності індивідуальної поведінки особистості її соціальної поведінці, закону зони найближчого і найвіддаленішого розвитку вищих психічних функцій дитини під проводом дорослого та в діалозі з ним (Рибалка, 2017; Рыбалка, 2011, 2015).

Якщо говорити про порівневу організацію життєдіяльності обдарованої, талановитої, геніальної людини, то можливо і доцільно виділяти в ній саме три рівні функціонування психіки особистості, такі як генетичний (біологічно-спадковий), психогенетичний (рефлекторний, інстинктивний, асоціативний) та власне психологічний (психопедагогічний і соціально-психологічний). Вони є ідентичними, ізоморфними одне одному за певними параметрами.

Базовим при цьому виступає, за нашим припущенням, матричний характер функціонування психологічної та психогенетичної діяльності, що відповідає особливостям функціонування генетичного апарату клітин, із яких складаються органи і, в цілому, організм людини. При цьому під матрицею генетики розуміють порядок функціонування ДНК і РНК при передачі спадкової інформації від першої до другої і далі при синтезі білка клітин, генеруванні, відтворенні та функціонуванні органів людини (Александров, 2010; Малых, 2004; Эфроимсон, 2003).

У першому наближенні можна уявити собі таку картину. На базовому спадковому, власне генетичному рівні організм знаходиться у неперервному біохімічному русі (глибинному саморухові, за Г. С. Костюком). Він регулюється саме біологічною спадковістю і цей саморух можна назвати генетичним у первісному сенсі цього слова. Постійно і у масовому порядку, тобто полігенетично (охоплюючи кожную клітинку з мільярдів їх, що утворюють органи і увесь організм), кожної миті і неперервно, відбувається поділ, оновлення і заміна

клітин, генетично організований процес тотального метаболізму, тобто мітозу та синтезу за складними – спадково-клітинним (на рівні окремих клітин), спадково-органним (на рівні численних органів), спадково-організменним (на рівні цілісного організму) тощо – законами (Александров, 2010; Бердишев, Криворучко, 1993).

Це ізоморфно відображається і певним чином повторюється і у першому прошарку більш високого психогенетичного рівня функціонування організму – інстинктів, безумовних рефлексів, асоціацій, умовних рефлексів, навичок тощо. Цей рівень виявляється певним чином, зокрема у вигляді психогенетичних аналітико-синтетичних функцій – асоціацій тотожності, заперечення, комбінування, детермінізму, спроб і помилок тощо. Ці асоціації здійснюють як внутрішні, так і зовнішні взаємозв'язки між клітинами, органами, організмом і середовищем із виходом організму у світ – цілим ансамблем інстинктів, безумовних і умовних рефлексів, асоціацій, навичок, знань, умінь, несвідомих і свідомих вищих психічних та психологічних функцій, зокрема психологічної діяльності особистості. Цей ряд єдиний, ізоморфний і диференційований, звичайно з порівневими елементами автономії та мінливості.

Інтеграція такого спадково визначеного саморуху відбувається, вірогідно, через єдину кровоносну серцево-судинну систему, гормональну, імунну, нервову та, можливо, якусь власне спадкову мега-ДНК-РНК систему. ДНК і РНК у своїй масовій нано-клітинно-органічній самоорганізації є висхідною програмною, інформаційною і транспортною матрицею цього складного глибинного механізму, який ізоморфно повторюється на кожному більш високому рівні самоорганізації організму, особистості, включаючи її духовний (ДНК-відповідний) та соціально-психологічний (РНК-відповідний) рівні.

На психогенетичному рівні така матриця виступає, гіпотетично, у вигляді виділеної нами раніше загальної схеми життєдіяльності людини «мотив-предмет-мета-метод-емотив» (Рибалка, 2017). Ця схема подібна до спадкової, генетичної матриці, вона організовує активність людини на рефлекторному, інстинктивному, «вправному» (тренувальних дій) та більш високих рівнях життєдіяльності людини.

На рівні психологічної діяльності така ізоморфна до попередніх матриця функціонує у вигляді компонентно-поетапної схеми, наведеної вище у пунктах *а-б-в-г-д*.

Зрозуміло, що даний гіпотетичний аспект проблеми потребує свого подальшого вивчення та уточнення. Так, враховуючи відносно незалежний, автономний, і разом із тим ідентичний, ізоморфний характер цих та інших (більш високих) рівнів регуляції життєдіяльності людини, постає питання про їх взаємну відповідність, узгодженість, конгруентність побудови і функціонування, що є ще однією умовою переходу від здібностей, обдарованості до таланту і геніальності та досягнення життєвого успіху особистості (Рибалка, 2017).

Важливий аспект розглянутої проблеми стосується «нормальної» інтерпретації даних по проблемі обдарованості, що певним чином висвітлено у відомій праці Ломброзо «Геніальність та божевілля». Висловлене відомим психіатром положення про наявність певних відхилень у психіці геніальних людей вірне, на наш погляд, лише у певному відношенні – якщо ми будемо розглядати особистість в контексті кількісної оцінки її властивостей в рамках нормальної кривої розподілу статистичних даних щодо неї. На такій кривій спеціалісти, зокрема дослідники інтелекту, виділяють три ділянки, такі як: власне нормальна, переважаюча, за кількісним складом контингенту (зона в середині кривої – з  $IQ=100\%$ ); ділянка ліворуч від неї (субнормальна, навіть патологічна частина з  $IQ$  менше  $80-90\%$ ); і ділянка праворуч (понаднормальні, зокрема інтелектуально обдаровані люди з  $IQ$  вище  $110-120\%$ ). У людській популяції і суспільстві ці три ділянки переходять одна в одну, взаємодіють і обумовлюють одна одну, зокрема при розв'язанні різних завдань.

Для психологів і педагогів важливі дані як про негативну недостатню нормальність, так і позитивну понаднормальність. Адже відхилення і хвороби психіки, її розпад свідчать своєю «оголеною натурою» про належний нормальний склад і функціонування особистості. Це стверджували у свій час такі відомі вчені, як патопсихолог Б. В. Зейгарник і нейропсихолог О. Р. Лурія.

Якщо ж говорити про обдарованість, талант та геніальність, то властива для них позитивна креативна понаднормальність є



надзвичайно інформативною для психологів, оскільки демонструє «понадприродні» можливості людської психіки і тим самим додатково характеризує її «нормальні природні» характеристики.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.**

1. Отже, висловлений у даній статті погляд на проблему переходу від обдарованості до таланту і геніальності через особливим чином організовану, багаторівневу, різномасштабну трудову та професійну життєдіяльність в її генетичному, психогенетичному, психологічному (психопедагогічному, професіографічному, соціально-психологічному) вивченні може бути корисним для розвитку психології творчої особистості.

2. За означених вище психогенетичних та психопедагогічних умов, обдарованість дитини не згасає, як в численних випадках нереалізованості так званих вундеркіндів, а інтенсивно, продуктивно здійснюється у всевіковому масштабі життя. Маючи кваліфіковану психопедагогічну підтримку в дитинстві та юнацтві, вона практично реалізується у молодому та дорослому віці на основі систематизованої праці, професіоналізму, професійної майстерності працівника і тим самим забезпечує цивілізаційний розвиток людства та самої особистості. За таких умов обдарованість надійно переходить у талант і геніальність.

***Список використаних джерел***

- Александров А. А. Психогенетика: Учеб. пособие. С.-Пб: Питер, 2010. 192 с.
- Бердишев Г. Д., Криворучко І. Ф. Медична генетика: Навч. посібник. К.: Вища школа, 1993. 143 с.
- Библер В.С. (Под общ. ред). Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: «АЛЕФ» Гуманитарный Центр, 1993. 416 с.
- Вернадский В. И. Философские мысли натуралиста. М.: Наука, 1988. 520 с.
- Енциклопедія освіти / голов. ред. В. Г. Кремень. Київ: Акад. пед. наук України; Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
- Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.

- Кульчицкая Е. И., Моляко В. А. Сирень одаренности в саду творчества. Житомир: Вид-во ЖДУ имени Ивана Франко, 2008. 316 с.
- Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво ТОВ «КММ», 2006. 240 с.
- Малых С. Б. Психогенетика: теория, методология, эксперимент. Москва: Эпидавр, 2004. 416 с.
- Моргун В. Ф. Другий і третій віки людини у контексті періодизації багатовимірного розвитку особистості. Дзюба Т. М., Коваленко О. Г. *Психологія дорослості з основами геронтопсихології*. Навч. посіб. / ред., авт. передмови і додатку В. Ф. Моргун. К.: ВД «Слово», 2013. С. 260-263.
- Моргун В. Ф. Інобуття особистості після смерті та апробація методики соціометричного контент-аналізу ставлення нащадків до видатного діяча. *Психологія і особистість*. К.-Полтава, 2018. № 2. С. 208-226.
- Музика О. Л. Як розвинути обдарованість і чи можна її втратити? *Обдарована дитина*. К., 2006. № 3. С. 11-16.
- Помиткін Е. О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія. Київ: Наш час, 2007. 280 с.
- Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології: Посібник. Київ: Талком, 2017. 245 с.
- Рыбалка В. В. Психология развития творчески одаренной личности: Науч.-метод. пособ. Киев: ООО «Информационные системы», 2011. 392 с.
- Рыбалка В. В. Теории личности в отечественной философии, психологии и педагогике: Пособие. Житомир: Изд-во ЖДУ имени Ивана Франко, 2015. 872 с.
- Тітов І. Г. Розвиток творчої уяви молодших школярів як компонент становлення їхньої суб'єктності. Дис... канд. психол. наук. К., 2007. 223 с.
- Ткаченко О. А. «Діло» та «справа життя» як психологічні категорії. *Психологія і суспільство*. Тернопіль. 2005, № 1. С. 16-26.
- Эфроимсон В. П. Педагогическая генетика. Москва: Тайдекс К°, 2003. 240 с.

### **References**

- Aleksandrov A. A. Psvhogenetika [Psvchogenetics]: Ucheb. posobiye. S.-Pb: Piter, 2010. 192 s. [In Russian].
- Berdyshev N. D., Krivoruchko I. F. Medvchna henetvka [Medical genetics]: Navch. posibnyk. K.: Vyshcha shkola, 1993. 143 s. [In Russian].
- Bibler V.S. (Pod obsch. red). Shkola dialoga kul'tur: Idei. Opyt. Problemy [School of Dialogue of Cultures: Ideas. Experience. Problems].

- Kemerovo: «ALEF» Gumanitarnyy Tsentr, 1993. 416 s. [In Russian].
- Efroimson V. P. Pedagogicheskaya genetika [Pedagogical genetics]. Moskva: Taydeks Ko, 2003. 240 s. [In Russian].
- Entsyklopediya osvity [Encyclopedia of Education] / holov. red. V. H. Kremen'. Kyviv: Akad. ped. nauk Ukrainy; Yurinkom Inter, 2008. 1040 s. [In Ukrainian].
- Kul'chitskaya Ye. I., Molyako V. A. Siren' odarennosti v sadu tvorchestva [Lilacs of giftedness in the garden of creativity.]. Zhitomir: Vid-vo ZHDU imeni Ivana Franko, 2008. 316 s. [In Russian].
- Maksymenko S. D. Heneza zdivsnennva osobystosti [Genesis of personality realization.]. Kyviv: Vydavnytstvo TOV «KMM», 2006. 240 s. [In Ukrainian].
- Malykh S. B. Psikhogenetika: teoriya, metodologiya, eksperiment [Psychogenetics: theorv. methodology, experiment.]. Moskva: Epidavr, 2004. 416 s. [In Russian].
- Morgun V. F. Druhvy i tretiv viky lyudnyv u konteksti periodyzatsiyi bahatovymirnoho rozvytku osobystosti [The second and third ages of man in the context of periodization of multidimensional personality development.]. Dzvuba T. M., Kovalenko O. H. *Psykhohihiya doroslости z osnovamy herontopsykhohihiy* [Psychology of adulthood with the basics of gerontopsychology.]. Navch. posib. / red., avt. poredmovy i dodatku V. F. Morgun. K.: VD «Slovo», 2013. S. 260-263. [In Ukrainian].
- Morgun V. F. Inobuttva osobystosti pislya smerti ta aprobatsiya metodkyv sotsiometrychnoho kontent-analizu stavlennya nashchadkiv do vydatnoho divacha [The otherness of the individual after death and testing the method of sociometric content analysis of the attitude of descendants to a prominent figure]. *Psykhohihiya i osobystist'* [Psychology and personality]. K.-Poltava, 2018. № 2. S. 208-226. [In Ukrainian].
- Muzyka O. L. Yak rozvyvaty obdarovanist' i chy mozhna yiyi vtratyty? [How to develop giftedness and whether it is possible to lose it?]. *Obdarovana dytna* [Gifted child]. K., 2006. № 3. S. 11-16. [In Ukrainian].
- Pomytkin E. O. Psykhohihiya dukhovnoho rozvytku osobystosti [Psychology of spiritual development of personality.]: Monohrafiya. Kyviv: Nash chas, 2007. 280 s. [In Ukrainian].
- Rybalka V. V. Metodolohichni problemy naukovoi psykhohihiy [Methodological problems of scientific psychology]: Posibnyk. Kyviv: Talkom, 2017. 245 s. [In Ukrainian].
- Rybalka V. V. Psikhohihiya razvitiya tvorcheskoi odarennoy lichnosti [Psychology of the development of a creatively gifted personality]: Nauch.-metod. posob. Kiyev: OOO «Informatsionnyye sistemy», 2011. 392 s. [In Russian].

- Rybalka V. V. Teorii lichnosti v otechestvennov filosofii, psikhologii i pedagogike [Theories of personality in domestic philosophy, psychology and pedagogy]: Posobive. Zhitomir: Izd-vo ZHDU imeni Ivana Franko, 2015. 872 s. [In Russian].
- Titov I. H. Rozvvtok tvorchovi uvavv molodshvkh shkolyariv yak komponent stanovlennya yikhnoyi sub'yektnosti [Development of creative imagination of junior schoolchildren as a component of formation of their subjectivity.]. PhD Thesis. Kyiv, 2007. 223 p. [In Ukrainian].
- Tkachenko O. A. «Dilo» ta «sprava zhyttya» yak psykhologichni katehoriyi [«Business» and «business of life» as psychological categories]. *Psykhologhiya i suspil'stvo [Psychology and society]*. Ternopil'. 2005, №1. S. 16-26. [In Ukrainian].
- Vernadskiv V. I. Filosofskive mysliv naturalista [Philosophical thoughts of a naturalist]. M.: Nauka, 1988. 520 s. [In Russian].
- Zyazyun I. A. Filosofiya pedahohichnoyi divi [Philosophy of pedagogical action]: Monohrafiva. Cherkasy: Vyd. vid. CHNU imeni Bohdana Khmel'nyts'koho, 2008. 608 s. [In Ukrainian].

**V. Rybalka**

**PSYCHOGENETIC AND PSYCHOPEDAGOGICAL FUNDAMENTALS  
THE TRANSITION OF PERSONALITY FROM GIFTED  
THROUGH SYSTEMATIC WORK AND PROFESSIONAL SKILLS  
TO TALENT AND GENIUS**

*The article highlights the psychogenetical and psychopedagogical bases of the transition from giftedness to talent and genius of personality, including intensive systematic work and proficiency, and such special phenomena of creative activities of personality as impression, idea-fix, amplification, strategy and tactical differentiation of goal formation, its effective implementation as a matter of life and the affectation of success. These psychogenetical and psychopedagogical bases ensure the inclusion of man in the civilizational process of development of humanity and the individual as a subject of this process.*

**Keywords:** *giftedness, talent and genius of personality, systematic work, proficiency, impression, idea-fix, amplification, strategies and tactics of goal formation, matter of life, affectation of success, civilization process.*

Надійшла до редакції 21.05.2021 р.

# КЛІНІКО-БІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНИХ РОЗЛАДІВ

УДК 616.89-008.441.1:575

© В. М. Помогайбо, О. І. Березан, А. В. Петрушов, 2021

[orcid.org/0000-0002-9828-2565](https://orcid.org/0000-0002-9828-2565)

[orcid.org/0000-0002-4959-3594](https://orcid.org/0000-0002-4959-3594)

[orcid.org/0000-0002-1269-2978](https://orcid.org/0000-0002-1269-2978)

<https://doi.org/10.33989/2226-4078.2021.2.239990>

## **ПОМОГАЙБО Валентин Михайлович**

*кандидат біологічних наук, професор-консультант кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

## **БЕРЕЗАН Олексій Іванович**

*кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

## **ПЕТРУШОВ Андрій Васильович**

*кандидат медичних наук, доцент кафедри спеціальної освіти і соціальної роботи Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка*

## **ГЕНЕТИКА ФОБІЧНИХ РОЗЛАДІВ**

*На цей час на основі загальногеномного сканування кількома авторами виявлено зчеплення фобічних розладів із певними регіонами хромосом – 3q26 (агорафобія), 14q13 (специфічні фобії), 16q21 (соціальні фобії), 16q22 (соціальні фобії) та 4q31-q34 (фобічні розлади). Нами пропонуються 19 генів, які локалізовані в цих регіонах і експресуються в головному мозкові, внаслідок чого можуть досліджуватися як кандидатні гени фобічних розладів: PRKCI, CLDN11, EIF5A2, TNIK, CLCN3, CPE, GLRB, GRIA2, NEK1, NPY2R, NPY5R, RAPGEF2, TRIM2, SMAD1, ADGRG1, BEAN1, CDH8, DOK4 і KATNB1.*

*Різні джерела пропонують 26 ймовірних кандидатних генів фобічних розладів. Фінський генетик J. Donner на основі мета-аналізу дослідив 8 найбільш ймовірних серед них і підтвердив статистичну достовірність лише для 4-ьох генів: ALAD, CDH2, EPB41L4A і GAD1.*

*Перші три гени причетні до соціальних фобій, а четвертий – до всього кластера фобічних розладів.*

*Фобії є гетерогенними та мультифакторними захворюваннями. Для розуміння біологічних механізмів таких розладів, з метою створення ефективних методів їх профілактики та лікування, необхідні подальші інтенсивні молекулярно-генетичні дослідження цих розладів на достатньо великих вибірках за умови повторення результатів іншими авторами.*

**Ключові слова:** фобічні розлади, специфічні фобії, соціальні фобії, агорафобії, регіони зчеплення, кандидатні гени.

**Постановка проблеми** Фобічні розлади (ФР; phobic disorders) є нав'язливими станами, які характеризуються інтенсивним непереборним страхом перед певними об'єктами, явищами, подіями, вчинками, станами, ситуаціями тощо. Вони виникають у хворого всупереч його розумінню безпідставності цих страхів і спроб подолати їх. Форм фобій надзвичайно багато, але їх можна об'єднати у три основні групи: специфічні фобії, фобії спілкування (соціальні фобії) та фобії відкритого простору (агорафобії).

**Аналіз основних досліджень і публікацій.** Специфічні (окремі, прості) фобії (СпФ; specific (isolated, simple) phobias) зосереджені на окремих специфічних ситуаціях, наприклад, присутності певних тварин, темряві, грозі, висоті, вживанні певних продуктів, вигляді крові, можливості захворювання на тяжку недугу тощо. СпФ зазвичай виникають у дитячому або юнацькому віці і можуть зберігатися десятиліттями, якщо їх не лікувати (World Health Organization, 2008). Поширеність СпФ варіює від 2%-4% в країнах Азії, Африки та Латинської Америки до 6%-9% в країнах Європи та Північної Америки. Найчастіше хворіють підлітки – 16%. Серед пацієнтів співвідношення жінок до чоловіків складає в середньому 2:1. СпФ належить до захворювань із спадковою схильністю, хоча має незначний коефіцієнт успадкованості ( $h^2=30\%$ ). Тим не менше, ризик захворіти у родичів 1-го ступеня спорідненості із пробандом у 3-4 рази вищий, ніж у контрольній вибірці (Donner, 2012). За таких умов розлад значною мірою спричинюється певними чинниками навколишнього середовища, наприклад, надмірною опікою батьків, втратою чи розлученням із ними, фізичним або сексуальним насильством тощо. Часто СпФ бувають пов'язані з іншими ментальними розладами –

депресією, тривожністю, біполярним розладом, наркоманійною залежністю тощо (American Psychiatric Association, 2013).

Соціальні фобії (СоФ; social phobias) пов'язані з низькою самооцінкою і зосереджені навколо страху критики з боку інших людей у відносно малих групах (на відміну від натовпу). Вони часто починаються в підлітковому віці. СоФ, як правило, примушують пацієнта уникати спілкування з іншими людьми. Вони можуть бути окремими (наприклад, уникнення публічних виступів або зустрічей з протилежною статтю) або загальними, коли залучаються майже всі соціальні ситуації поза сімейним колом. На відміну від більшості інших фобій, СоФ однаково часто зустрічається у чоловіків і жінок (World Health Organization, 2008). Загальна поширеність СоФ складає 0,5%-2,0%, але в країнах Європи вона сягає 2,3%, а в США – навіть 7,0%. Жінки нездужають на розлад у 1,5-2,2 рази частіше, ніж чоловіки. Родичі пробанда першого ступеня спорідненості ризикують захворіти на СоФ у 2-6 разів частіше, ніж у контрольній вибірці. Успадковуваність розладу помірна і становить в середньому 51% (Donner, 2012). Таким чином, ризик СоФ визначається спадковою схильністю, а провокується певними чинниками навколишнього середовища, наприклад, соціофобією батьків, а інколи їх жорстоким ставленням до дитини. У пацієнтів із СоФ часто наявні ознаки інших ментальних розладів, наприклад, депресії (особливо у літніх осіб), тривожності, біполярного розладу, аутизму, дисморфофобії, а також наркотичної залежності (American Psychiatric Association, 2013).

Агорафобія (АФ; agoraphobia) є ментальним розладом, який характеризується страхом не лише перед відкритим простором, а й перед скупченням людей на вулиці, в магазині, транспорті та інших громадських місцях. Пацієнт зазвичай намагається перебувати вдома як найбільш безпечному місці, що робить його безпорадним і непрацездатним (World Health Organization, 2008). Поширеність АФ серед підлітків і дорослих складає в середньому 1,7%. Пік захворюваності припадає на пізній підлітковий та юнацький вік. Жінки хворіють удвічі частіше, ніж чоловіки. Родичі пробанда першого ступеня спорідненості ризикують захворіти на АФ у 3-4 рази частіше, ніж у контрольній вибірці (Donner, 2012). Порівняно з іншими фобіями, схильність до АФ в більшій мірі визначається

генетичними чинниками, про що свідчить коефіцієнт її успадкованості, який сягає 61%. Із провокуючих розлад чинників навколишнього середовища варто назвати негативні події дитинства (байдужість батьків, розлучення з батьками або їх смерть), надмірна опіка батьків, стресові ситуації (напад, грабїж тощо). Більшість людей з АФ мають ознаки інших ментальних розладів – СпФ, СоФ, панічного розладу, депресії, посттравматичного стресу та алкоголізму (American Psychiatric Association, 2013).

Дана публікація продовжує нашу серію оглядів з генетики ментальних розладів людини (Ромохаїбо, Berezan, & Petrushov, 2017; 2018a; 2018b; 2018c; 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; 2021).

**Мета статті** полягає у проведенні мета-аналізу результатів сучасних досліджень генетичних механізмів фобічних розладів.

**Виклад основного матеріалу дослідження. Геномні зчеплення.** Публікацій з генетики фобій, порівняно з іншими поширеними ментальними розладами, зовсім небагато. До того ж їх автори зазвичай розглядають загалом увесь кластер фобій, а не окремі їх групи. Ба більше, часто фобії досліджуються у комплексі з рядом інших ментальних розладів, наприклад, із розладами тривожності, паніки, нав'язливих станів. Таку ситуацію можна пояснити тим, що усі ці розлади за рядом симптомів перекриваються між собою, внаслідок чого їх важко ідентифікувати. До того ж, дослідження здійснювалися на досить незначних вибірках (кілька десятків родин або кілька сотень осіб), очевидно через неможливість виявити достатню кількість пацієнтів.

Нами знайдено всього 4 публікації з достовірними результатами досліджень стосовно зв'язку фобічних розладів із певними регіонами хромосом на основі загальногеномного сканування. Авторами трьох із них є американські дослідники на чолі із J. Gelernter, які запропонували 4 регіони зчеплення: 3q26 (позиція 169,5 сМ/Мб; АФ) (Gelernter et al., 2001), 14q13 (position 36,7 сМ/Мб; СпФ) (Gelernter, Page. & Bonvicini, 2003), 16q21 (position 62,3 сМ/Мб; СоФ) та 16q22 (position 71,1 сМ/Мб; СоФ) (Gelernter et al., 2004). Один регіон зчеплення із фобічними розладами виявив В. Каабі з колегами – 4q31-q34 (позиція 157.99 сМ/Мб; ФР). Локалізацію регіонів хромосом визначено нами за веб-сайтом Національного Центру



Біотехнологічної Інформації США (National Center for Biotechnology Information, 2017) на підставі авторських позицій.

За даними спеціальних наукових веб-сайтів (Atlas of Genetics and Cytogenetics in Oncology and Haematology, 2017; GeneCards: The Human Gene Database, 2017) ми провели функціональний аналіз генів, локалізованих у запропонованих регіонах зчеплення. Виявилось, що в цих регіонах знаходяться гени, які експресуються в головному мозкові і можуть бути досліджені як кандидатні гени фобічних розладів. Так у регіоні 3q26 локалізовані 4 таких гени: *PRKCI*, *CLDN11*, *EIF5A2* та *TNIK*. Найбільшу увагу привертають два із них, які можуть бути причетні до АФ: *EIF5A2* (3q26.2; кодує фактор ініціації трансляції, який відіграє важливу роль у розвитку та функціонуванні головного мозку) та *TNIK* (3q26.31; кодує фермент, який бере участь у регуляції гілкування та росту дендритів).

У досить великому регіоні 4q31-q34 ми виявили 10 генів, які експресуються в головному мозкові: *CLCN3*, *CPE*, *GLRB*, *GRIA2*, *NEK1*, *NPY2R*, *NPY5R*, *RAPGEF2*, *TRIM2* і *SMAD1*. Перспективними кандидатними генами для фобій можуть бути гени *CLCN3* (4q33; кодує протеїн, який може відігравати важливу роль у функціонуванні синапсів через регулювання збудливості мембрани, а також у формуванні короткочасної пам'яті нейронів), *CPE* (4q32.3; кодує фермент, який бере участь у біосинтезі гормонів та нейротрансмітерів), *GLRB* (4q32.1; кодує бета-субодиницю гліцинового рецептора, який відіграє важливу роль у регуляції збудливості нейронів), *GRIA2* (4q32.1; кодує глутаматний рецептор, який відіграє важливу роль в ініціації синаптичної трансмісії; ген причетний до шизофренії та біполярного розладу), *RAPGEF2* (4q32.1; кодує фактор, який бере участь у міграції нейронів та формуванні головного мозку), *TRIM2* (4q31.3; кодує протеїн, який функціонує як нейропротектор).

У регіоні 14q13.3 нам не вдалося ідентифікувати гени, які причетні до розвитку та функціонування центральної нервової системи. Це зовсім не означає, що вони там відсутні, адже цей регіон достовірно зчеплений з ризиком СпФ. Більше за все, там наявні гени, які беруть участь у регуляції розвитку та функціонування головного мозку опосередковано, через складне та розгалужене плетиво прямих і зворотних біологічних зв'язків,

та гени з невідомими функціями, яких нараховується близько половини секвенованих генів (Venter et al., 2001).

Регіон 16q21 містить 5 генів, які експресуються в головному мозкові і можуть бути причетними до СоФ: *ADGRG1*, *BEAN1*, *CDH8*, *DOK4* і *KATNB1*. Дослідників, перш за все, можуть зацікавити гени *ADGRG1* (16q21; кодує протеїн, який бере участь у регуляції розвитку кори головного мозку), *CDH8* (16q21; кодує протеїн, який функціонує в головному мозкові, де, можливо, бере участь у функціонуванні аксонів; причетний до ризику аутизму та нездатності до навчання), *DOK4* (16q21; кодує протеїн 4, який бере участь у функціонуванні аксонів), *KATNB1* (16q21; кодує протеїн, який бере участь у рості аксонів). У регіоні 16q22 локалізовані 3 гени, які експресуються в головному мозкові і можуть бути причетними до СоФ: *ZFHX3*, *CALB2* та *HYDIN*. Перспективними є гени *ZFHX3* (16q22.3; кодує фактор, який бере участь у диференціації нейронів та синхронізації діяльності головного мозку) і *CALB2* (16q22.2; кодує протеїн, який модулює збудливість нейронів і причетний до ризику шизофренії та епілепсії).

Звичайно, ймовірних кандидатних генів фобічних розладів у розглянутих геномних регіонах набагато більше, адже у розвитку та функціонуванні мозку людини бере участь майже 90% генів геному, що значно більше, ніж потребує будь-який інший орган її тіла (Kang et al., 2011). Як зазначено вище, принаймні у половини із цих генів функції можуть бути невідомими. Крім того, значна частина генів може бути причетна до біологічних процесів у головному мозкові опосередковано.

**Кандидатні гени та їх варіанти.** Вище ми вже відзначали, що дослідження генетики фобій виконувалися на незначних вибірках, внаслідок чого їх результати можна вважати лише ймовірними. За даними різних джерел на цей час виявлено 26 ймовірних кандидатних генів ФР (Donner, 2012; MalaCard: The Human Disease Database. Phobic Disorders, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d). Із них лише 4 гени є спільними для усіх трьох типів фобії – *BDNF*, *GAD1*, *MAOA* та *RGS2*. Крім того, спільними для СоФ і АФ є 3 гени – *MAOA*, *SLC6A4* і *PTK7*. Решта генів показують ймовірне зчеплення лише із одним типом фобії. Це свідчить про те, що генетичні механізми СпФ, СоФ та АФ

суттєво різняться між собою, внаслідок чого їх потрібно вивчати нарізно.

Для визначення достовірності кандидатних генів тривожних і подібних їм розладів фінський генетик J. Donner здійснив мета-аналіз результатів інших авторів. Було виявлено 8 генів, причетних до фобічних розладів: *ALAD*, *BDNF*, *CDH2*, *COMT*, *DRD2*, *EPB41L4A*, *GAD1* і *MAOA*, із яких достовірність підтверджена дослідником тільки для чотирьох: *ALAD*, *CDH2*, *EPB41L4A* і *GAD1* (Donner, 2012). Перші три гени причетні до СоФ, а четвертий – для всього кластера ФР.

Нами здійснено аналіз кандидатних генів ФР за допомогою даних GeneCards: The Human Gene Database (GeneCards: The Human Gene Database, 2017).

Ген *ALAD* (9q32) кодує фермент порфобіліногенсинтазу, який бере участь у метаболізмі гема, цитохромів та інших протеїнів крові. У мишей СоФ спричинюється одонуклеотидним поліморфізмом (ОНП) rs818702 (A/G) у регіоні 3'UTR гомологічного гена *ALAD*, який експресується в гіпокампі та сірій речовині середнього мозку. Ген *ALAD* причетний також до 21 хвороби, переважно захворювань крові.

Ген *CDH2* (18q12.1) кодує адгезійний протеїн кадгерин 2, який бере участь у розвитку нервової системи. У мишей СоФ спричинюється ОНП rs7240351 (A/G) у інtronі гомологічного гена *CDH2*, який експресується в гіпофізі. Ген *CDH2* причетний також до 23 хвороб, серед яких невроз нав'язливих станів, нейроніт, кілька форм раку тощо.

Ген *EPB41L4A* (5q22.1-q22.2) кодує один із мембранних протеїнів еритроцитів, який відіграє важливу роль у регуляції взаємодії цитоскелету та плазматичної мембрани. У мишей розлад загальної тривожності може спричинитися одним із двох ОНП у гомологічному гені *EPB41L4A*, який експресується в гіпофізі: несинонімічним (Тур/His) rs7719346 (A/G) або інtronним rs12657885 (C/T). Ген *EPB41L4A* причетний також до раку зародкових клітин.

Ген *GAD1* (2q31.1) кодує декарбоксилазу глютамінової кислоти 1, яка прискорює синтез гамма-аміномасляної кислоти (ГАМК) із L-глютамінової кислоти і експресується практично в усіх тканинах тіла. ГАМК є найважливішим гальмівним нейротрансмітером центральної нервової системи. Виявлено зв'язок трьох ОНП в цьому гені із фобіями: rs769407 (C/G) в

інтроні, rs3791851 (G/A) в інтроні та rs769395 (C/T) в регіоні 3'UTR. Крім фобій ген *GADI* причетний до понад 40 захворювань, у тому числі до цукрового діабету, біполярного розладу, шизофренії, аутизму, панічного розладу, розладу загальної тривожності, епілепсії та інших.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок.** Фобічні розлади належать до захворювань із спадковою схильністю, які значною мірою провокуються відповідними умовами навколишнього середовища. На цей час достовірно виявлено зчеплення ФР із певними регіонами окремих хромосом: 3q26, 4q31-q34, 14q13, 16q21 і 16q22. Також достовірно ідентифіковано 4 гени, варіанти яких можуть бути генетичними чинниками ризику ФР: *ALAD*, *CDH2*, *EPB41L4A* і *GADI*. Крім того, нами запропоновано 22 ймовірні кандидатні гени для ФР, які локалізовані в геномних регіонах зчеплення, визначених іншими авторами. Одержані на цей час результати свідчать про те, що фобії є гетерогенними та поліфакторними захворюваннями. Для розуміння біологічних механізмів таких розладів, з метою створення ефективних методів їх профілактики та лікування, необхідні подальші інтенсивні молекулярно-генетичні дослідження цих розладів на достатньо великих вибірках за умови повторення результатів іншими авторами.

#### ***Список використаних джерел***

- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика розладів аутистичного спектру. *Світ медицини та біології*. 2017. № 1 (59). С. 208–212.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика синдрому дефіциту уваги з гіперактивністю. *Психологія і особистість*. 2018. № 1 (13). С. 171–182. doi: 10.5281/zenodo.1170324.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика специфічного розладу навчання. *Психологія і особистість*. 2018. № 2 (14). С. 197–207. doi: 10.5281/zenodo.1342361.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика біполярного розладу. *Вісник проблем біології і медицини*. 2018. Вип. 4 (2(147)). С. 62–65. doi: 10.29254/2077-4214-2018-4-2-147-62-65.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Шизофренія: пошуки генетичних факторів ризику. *Психологія і особистість*. 2019. № 1 (15). С. 241–252. doi: 10.5281/zenodo.2560068.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика великого депресивного розладу. *Вісник проблем біології і медицини*.

2019. Вип. 1, 2 (149). С. 40–45. doi: 10.29254/2077-4214-2019-1-2-149-40-45.

- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика інтелектуальної недостатності. *Психологія і особистість*. 2020. № 1 (17). С. 212–223. doi: 10.33989/2226-4078.2020.1.195251.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика розладу загальної тривожності. *Психологія і особистість*. 2020. № 2 (18). С. 280–223. doi: 10.33989/2226-4078.2020.2.211928.
- Помогайбо В. М., Березан О. І., Петрушов А. В. Генетика обсесивно-компульсивного розладу. *Психологія і особистість*. 2021. № 1 (19). С. 270–280. doi:10.33989/2226-4078.2021.1.227328.
- Atlas of Genetics and Cytogenetics in Oncology and Haematology. 2017. URL: [http://atlasgeneticsoncology.org/Indexbychrom/idxa\\_1.html](http://atlasgeneticsoncology.org/Indexbychrom/idxa_1.html)
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5. 5th ed. / American Psychiatric Association. Washington: American Psychiatric Publishing, 2013. 992 p.
- Donner J. Candidate gene studies in human anxiety disorders : academic diss. Finland: Helsinki Biometrical Graduate School, 2012. 140 p.
- Gelernter J., Page G.P., Bonvicini K., Woods SW, Pauls DL, Kruger S. A chromosome 14 risk locus for simple phobia: Results from a genome-wide linkage scan. *Mol. Psychiatry*. 2003. Vol. 8, 1. P. 71–82.
- Gelernter J., Page G. P., Stein M. B., Woods S. W. Genome-wide linkage scan for loci predisposing to social phobia: Evidence for a chromosome 16 risk locus. *Am. J. Psychiatry*. 2004. Vol. 161, No. 1. P. 59–66.
- Gelernter J., Bonvicini K., Page G., Woods S. W., Goddard A. W., Kruger S. ... Goodson S. Linkage genome scan for loci predisposing to panic disorder or agoraphobia. *Am. J. Med. Genet*. 2001. Vol. 105, No. 6. P. 548–557. doi: 10.1002/ajmg.1496. PMID: 11496373.
- GeneCards: The Human Gene Database. 2017. URL: <http://www.genecards.org/>
- Kang H. J., Kawasawa Y. I., Cheng F., Zhu Y., Xu X., Li M., ... Sestan N. Spatio-temporal transcriptome of the human brain. *Nature*. 2011. Vol. 478, No. 7370. P. 483–489.
- MalaCard: The Human Disease Database. Agoraphobia. 2017a. URL: <http://www.malacards.org/card/agoraphobia?search=Agoraphobia>.
- MalaCard: The Human Disease Database. Phobic Disorders. 2017b. URL: [http://www.malacards.org/card/phobic\\_disorder?search=phobic+disorders](http://www.malacards.org/card/phobic_disorder?search=phobic+disorders).
- MalaCard: The Human Disease Database. Social Phobia. 2017c. URL: [http://www.malacards.org/card/social\\_phobia?search=Social+phobia](http://www.malacards.org/card/social_phobia?search=Social+phobia).

- MalaCard: The Human Disease Database. Specific Phobia. 2017d. URL: [http://www.malacards.org/card/phobia\\_specific?search=specific+phobia](http://www.malacards.org/card/phobia_specific?search=specific+phobia).
- Multiaxial classification of child and adolescent psychiatric disorders: The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders in children and adolescents / World Health Organization. USA: Cambridge University Press, 2008. 310 p.
- National Center for Biotechnology Information: Map Viewer. 2017. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mapview/maps.cgi?TAXID=9606>
- Venter J. C., Adams M. D., Myers E. W., Li P. W., Mural R. J., Sutton G. G., ... Zhu X. The sequence of the human genome. *Science*. 2001. Vol. 291, No. 5507. P. 1304–1351.

### References

- Atlas of Genetics and Cytogenetics in Oncology and Haematology*. (2017). Retrieved from [http://atlasgeneticsoncology.org/Indexbychrom/idxa\\_1.html](http://atlasgeneticsoncology.org/Indexbychrom/idxa_1.html)
- Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. (2013). 5th ed. / American Psychiatric Association. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Donner, J. (2012). *Candidate gene studies in human anxiety disorders*. (Acad. Diss.). Finland: Helsinki Biometrical Graduate School.
- Gelernter, J., Page, G. P., Bonvicini, K., Woods, S. W., Pauls, D. L., Kruger, S. (2003). A chromosome 14 risk locus for simple phobia: Results from a genome-wide linkage scan. *Mol. Psychiatry*, 8(1), 71-82.
- Gelernter, J., Page, G. P., Stein, M. B., Woods, S. W. (2004). Genome-wide linkage scan for loci predisposing to social phobia: Evidence for a chromosome 16 risk locus. *Am. J. Psychiatry*, 161(1), 59-66.
- Gelernter, J., Bonvicini, K., Page, G., Woods, S. W., Goddard, A. W., Kruger, S. ... Goodson, S. (2001). Linkage genome scan for loci predisposing to panic disorder or agoraphobia. *Am. J. Med. Genet*, 105(6), 548-557. doi: 10.1002/ajmg.1496. PMID: 11496373.
- GeneCards: The Human Gene Database*. (2017). Retrieved from <http://www.genecards.org/>
- Kang, H. J., Kawasawa, Y. I., Cheng, F., Zhu, Y., Xu, X., Li, M., ... Sestan, N. (2011). Spatio-temporal transcriptome of the human brain. *Nature*, 478(7370), 483-489.
- MalaCard: The Human Disease Database. *Agoraphobia*. (2017a). Retrieved from <http://www.malacards.org/card/agoraphobia?search=Agoraphobia>.
- MalaCard: The Human Disease Database. *Phobic Disorders*. (2017b). Retrieved from [http://www.malacards.org/card/phobic\\_disorder?search=phobic+disorders](http://www.malacards.org/card/phobic_disorder?search=phobic+disorders).

- MalaCard: The Human Disease Database. *Social Phobia*. (2017c). Retrieved from [http://www.malacards.org/card/social\\_phobia?search=Social+phobia](http://www.malacards.org/card/social_phobia?search=Social+phobia).
- MalaCard: The Human Disease Database. *Specific Phobia*. (2017d). Retrieved from [http://www.malacards.org/card/phobia\\_specific?search=specific+phobia](http://www.malacards.org/card/phobia_specific?search=specific+phobia).
- Multiaxial classification of child and adolescent psychiatric disorders: The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders in children and adolescents (2008)* / World Health Organization. USA: Cambridge University Press.
- National Center for Biotechnology Information: Map Viewer. (2017). Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/mapview/maps.cgi?TAXID=9606>
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A.V. (2017). Henetyka rozladiv autystychnoho spektru [Genetics of autism spectrum disorders]. *Svit medytsyny ta biolohii [World of Medicine and Biology]*, 1(59), 208-212 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018a). Henetyka syndromu defitsytu uvahy z hiperaktyvnistiu [Genetics of attention-deficit/hyperactivity disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(13), 171-182 [in Ukrainian]. doi: 10.5281/zenodo.1170324.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018b). Henetyka spetsyfychnoho rozladu navchannia [Genetics of Specific learning disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(14), 197-207 [in Ukrainian]. doi: 10.5281/zenodo.1342361.
- Pomohaibo V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2018c). Henetyka bipoliarnogo rozladu [Genetics of bipolar disorder]. *Svit medytsyny ta biolohii [Bulletin of problems biology and medicine]*, 4(2 (147)), 62-65 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2019a). Shyzofreniia: poshuk henetychnykh faktoriv ryzyku [Schizophrenia: The search for genetic risk factors]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(15), 241-252 [in Ukrainian]. doi: 10.5281/zenodo.2560068.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I., & Petrushov, A. V. (2019b). Henetyka velykoho depresyvnoho rozladu [Genetics of major depressive disorder]. *Svit medytsyny ta biolohii [Bulletin of problems biology & medicine]*, 1(2 (149)), 40-45 [in Ukrainian]. doi: 10.29254/2077-4214-2019-1-2-149-40-45.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I. & Petrushov, A. V. (2020). Henetyka intelektualnoi nedostatnosti [Genetics of intellectual disability].

- Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(17), 212-223 [in Ukrainian].
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I. & Petrushov, A. V. (2020b). Henetyka rozladu zahalnoi tryvozhnosti [Genetics of generalized anxiety disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 2(18), 280-223.
- Pomohaibo, V. M., Berezan, O. I. & Petrushov, A. V. (2021). Henetyka obsesyvno-kompulsyvnoho rozladu [Genetics of obsessive-compulsive disorder]. *Psykhologhiia i osobystist [Psychology and personality]*, 1(19), 270-280.
- Venter, J. C., Adams, M. D., Myers, E. W., Li, P. W., Mural, R. J., Sutton, G. G., ... Zhu, X. (2001). The sequence of the human genome. *Science*, 291(5507), 1304-1351.

**V. Pomohaibo, O. Berezan, A. Petrushov**

### **GENETICS OF PHOBIC DISORDERS**

*At present time, on the basis of genome-wide association studies (GWAS), several authors found linkage of phobic disorders with certain regions of chromosomes – 3q26 (agoraphobia), 14q13 (specific phobias), 16q21 (social phobias), 16q22 (social phobias) and 4q31-q34 (phobic disorders). We propose 19 genes that are localized in these regions and are expressed in the brain: PRKCI, CLDN11, EIF5A2, TNIK, CLCN3, CPE, GLRB, GRIA2, NEK1, NPY2R, NPY5R, RAPGEF2, TRIM2, SMAD1, ADGRG1, BEAN1, CDH8, DOK4 and KATNB1. Therefore, these genes may be investigated as candidate genes of phobic disorders.*

*Various sources propose 26 potential candidate genes of phobic disorders. Finnish geneticist J. Donner carries out a meta-analysis to study the 8 most probable among them and corroborates statistical validity only for 4 genes: ALAD, CDH2, EPB41L4A and GAD1. First three genes are involved in the social phobias, and fourth is involved in whole phobic disorders.*

*Phobias are heterogeneous and multifactorial diseases. To understand the biological mechanisms of such disorders, to create effective methods for their prevention and treatment, there are needed further intensive molecular genetic studies of these disorders on sufficiently large samples and corroborating these results by other authors.*

**Keywords:** *phobic disorders, specific phobias, social phobias, agoraphobia, linkage regions, candidate genes.*

Надійшла до редакції 5.06.2021 р.



*Наукове видання*

## **ПСИХОЛОГІЯ І ОСОБИСТІТЬ**

Науковий журнал

№ 2 (20)

2021

Відповідальний редактор – *В. А. Лавріненко*

Літературний редактор – *Б. В. Стороха*

Комп'ютерний набір, дизайн та верстка – *В. А. Лавріненко*

### **На 1 сторінці обкладинки:**

*зверху* – будівля Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України

(вул. Паньківська, 2, м. Київ), світлина С. Болтівця;

портрет засновника інституту, психолога Г. С. Костюка

(5.12.1899-25.01.1982), художник Г. Задніпр'яний;

*знизу* – будівля Полтавського національного педагогічного університету

імені В. Г. Короленка (вул. Остроградського, 2, корп. 1), світлина В. Дяченка;

портрет письменника В. Г. Короленка (27.07.1853-25.12.1921), художник С. Міненок.

Здано до друку 13.09.2021 р.  
Формат 60x84/16. Папір офсетний.  
Гарнітура Times New Roman. Друк офсетний.  
Обл.-вид. арк. 13,42. Ум.-друк. арк 15  
Наклад 100 прим. Зам. № 2048

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до державного реєстру  
серія ДК № 3817 від 01.07.2010 р.

Адреса редакції: вул. Остроградського, 2, м. Полтава, 36003  
e-mail: [psychologiyaiosobystist@gmail.com](mailto:psychologiyaiosobystist@gmail.com).  
Web-page: <http://psychpersonality.pnpu.edu.ua>